سلسلة العلوم التربوية

المناهج ومهارات التدريس

أ . د / ماجدة مصطفى السيد
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية / جامعة حلوان

أ . د / صلاح الدين خطر
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية / جامعة حلوان

أ . د / فرماوى محمد فرماوى
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية / جامعة حلوان

أ . د / مانيرفا رشدى أمين
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية / جامعة حلوان

أ .م.د / عادل حسين أبو زيد
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية / جامعة حلوان

القاهرة - ٢٠١٠ / ٢٠١١

توزيع الدار العربية للنشر والتوزيع
٢٢ ش عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت : ٢٧٥٣٣٣٥ فاكس : ٢٧٥٣٣٨٨

سلسلة العلوم التربوية

المناهج ومهارات التدريس

تأليف

أ.د / ماجدة مصطفى السيد

أستـاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة حلوان

أ.د / صلاح الدين خضر

أستـاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة حلوان

أ.د / فرماوي محمد فرماوي

أستـاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة حلوان

أ.د / مانيرفا رشدى أمين

أستـاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة حلوان

أ.م.د / عـادل حسين أبـوزيد

أستـاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية – جامعة حلوان

٢٠١٠ / ٢٠١١

توزيع الدار العربية للنشر والتوزيع
٢٢ شارع عباس العقاد ـ مدينة نصر ـ القاهرة
ت:٢٢٧٥٣٣٣٥ فاكس ٢٢٧٥٣٣٨٥

رقم الإيداع ٢٠٨٠٢٣ / ٢٠١٠

الترقيم الدولى : 7 - 9769 - 17 - 977

التحرير : أ.م.د / عـــادل حسين أبـــــوزيد

سيليكشن للإعلان ، ٠١٢١٣٢٤٣٧٩



اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾
اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ الْإِنسَانَ
مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾

سورة العلق



إهداء

إلى كل المهتمين بالتعليم



فِهْرِسُ المُحْتَوَيَات

فهرس المحتويات

الفصل الرابع

الفصل الخامس

مهارات التدريس في مجال التخطيط

الفصل السادس

مهارات التدريس في تنفيذ عمليتي: التعليم والتعلم

الفصل السابع

مهارات التدريس في تقويم عمليتي: التعليم والتعلم

❀❀❀❀❀❀❀❀❀

مقدمة الكتاب

نحمد الله سبحانه وتعالى ، ونصلي ونسلم على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم ، ومن سار على هديه إلى يوم الدين ، وبعد .....

شكراً لله عز وجل على مساعدته لإتمام هذا العمل بغية رضاه سبحانه وتعالى ، فهو نعم المولى ونعم النصير .

وأنه لمن دواعي الفخر والسعادة أن نقدم هذا العمل إلى كل المهتمين بمجال التعليم للمشاركة في تحسين وتطوير المناهج .

ولذلك فقد تم عرض ومناقشة العديد من القراءات والأدبيات في مجال المناهج وتنظيمها وتخطيطها وتطويرها .

عزيزي القارئ ......

يحتوى هذا الكتاب على سبعة فصول ، إذ يبدأ **الفصل الأول** : بتناول **" المناهج مفهومها ومكانتها في العملية التربوية "** ، فيعرض للمفهوم التقليدي للمنهج وأوجه النقد الموجه إليه ، ثم يستعرض العوامل التي ساعدت في تطوير مفهوم المنهج ، ويُخْتَتَم الفصل بشرح المفهوم الحديث للمنهج والأبعاد التي توضح معنى هذا المفهوم .

ويتناول **الفصل الثاني** : **" أسس بناء المناهج "** حيث يعرض الأساسي السيكولوجي للمنهج من خلال توضيح ملامح النمو الشامل والمتوازن للمتعلمين في محاور ثلاثة هي : النمو العقلي (نمو المدركات) ، النمو الحركي العضلي وصلته بتطور المهارات ، النمو الوجداني أو الانفعالي ، ثم يوضح العلاقة بين المنهج وكل مما يلي : (حاجات التلاميذ ، مشكلات التلاميذ ، ميول التلاميذ ، قدرات واستعدادات التلاميذ ، عادات التلاميذ واتجاهاتهم ، الفروق الفردية للتلاميذ) ، وينقل بعد ذلك إلى عرض الأساس الاجتماعي للمنهج ، من خلال توضيح دور المدرسة في المجتمعات الحديثة وعلاقته بالمنهج ، وكذلك المنهج

ومشكلات المجتمع ، ثم دور المنهج في تحقيق أهداف المجتمع ، ويُختتم الفصل بعرض الأساس الفلسفي للمنهج .

بينما يتناول الفصل الثالث : " مكونات المنهج " ، والتي تنحصر في المكونات الآتية : (تحديد واختيار الأهداف من خلال استعراض مصادر اشتقاقها وتصنيفها) ، ثم ينتقل إلى اختيار محتوى المنهج حيث يبين مكونات المحتوى وخطوات ومعايير اختيار المحتوى ، كيفية تنظيم المحتوى ، ثم ينتقل على اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية للمنهج ، ويختتم الفصل بتوضيح المكون الأخير وهو تقويم المنهج ، من حيث المفهوم والأسس والمجالات وأساليب التقويم.

ويتناول الفصل الرابع : " التدريس " حيث يوضح ماهية التدريس ، ثم مفهوم طريقة التدريس ، ثم يستعرض الصفات الواجب توافرها في طريقة التدريس الناجحة ، وينقل بعد ذلك إلى توضيح العلاقة بين التدريس وعملية الاتصال ، ثم يعرض العوامل التي تؤثر في عملية الاتصال في التدريس ، وكذلك معايير اختيار طرق التدريس ثم تصنيفات طرق التدريس ، ويُختتم الفصل بعرض لعمليات تصميم التدريس Teaching Design ومهارات تصميم عناصر التدريس ، ومراحل عملية التدريس .

يتناول الفصل الخامس : " مهارات التدريس في مجال التخطيط " يبدأ بتوضيح مهارات التدريس من حيث مفهومها ، طبيعتها ، ومصادر اشتقاقها . ثم عرض لمهارات التدريس في مجال التخطيط ، من حيث : مفهوم التخطيط للتدريس مهاراته، وإعداد الخطط الدراسية (سنوية - فصلية - وحدات - دروس)، ومستويات التخطيط للتدريس، وخطة الدرس النظري، وخطة الدرس العملي ، ومهارات تحليل المحتوى الدراسي لاشتقاق مفاهيم، ومهارات، وقيم واتجاهات، الدروس، ثم نتناول في هذا الفصل مهارات تحديد وصياغة الاهداف وشروطها وجوانبها الثلاث، ويُختتم الفصل بإلقاء الضوء على ممارسات المعلم للتخطيط للتدريس في ضوء معايير الجودة .

الفصل السادس : بعنوان " مهارات التدريس في تنفيذ عمليتي: التعليم والتعلم " والذي يتناول مهارات تنفيذ التدريس، من خلال استعراض مهارات (بدء الدرس " التهيئة " ، الشرح ، الإلقاء ، المناقشة ، استخدام الوسائل التعليمية ، الأسئلة ، إعطاء التعليمات ، إدارة الفصل ، التفاعل، التعزيز ، التقويم ، البيان العلمي) ، ويُختتم الفصل بإلقاء الضوء على ممارسات المعلم لتنفيذ عمليتي: التعليم والتعلم فى ضوء معايير الجودة

وأخيراً الفصل السابع: بعنوان " مهارات التدريس في تقويم عمليتي: التعليم والتعلم" والذي يتناول مهارات " تقويم التعلم " من خلال استعراض كيفية إعداد الاختبارات ، ثم تطبيق الاختبارات وتحليل نتائجها ، وكذلك تنمية مهارات التقييم الذاتي لدى الطلاب ، وتقويم فعالية التدريس ويُختتم الفصل بإلقاء الضوء على ممارسات المعلم لتنفيذ عمليتي: التعليم والتعلم فى ضوء معايير الجودة

لذلك يطرح هذا الكتاب العديد من الآراء والأفكار المنهجية والتطبيقات التى تحتاج إلى مزيد من المناقشة والدراسة والإسهام العلمي من جانب خبراء، والمتخصصين الباحثين فى مجال المناهج وطرق التدريس ، حتى تستقر المفاهيم وأسس التطبيق لتصبح إضافة إلى مناهج البحث العلمى، تنير السبيل أمام الباحثين فى دراسة المناهج وطرق التدريس للعلوم المختلفة .

وإذ تقدم هذا العمل المتواضع لا يسعنا إلا تقديم عرفان بالجميل إلى جميع الأساتذة والباحثين والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ،وذلك للاستفادة الكبيرة من كتاباتهم وأبحاثهم العديدة ، والتي من خلالها تم عرض ومناقشة ما جاء في هذا الكتاب .

وختاماً نرجو أن يكون لهذا العمل المتواضع مستفيداً ، ومشجعاً ، ومرشداً، ومصححاً للخطأ لتداركه وتصحيحه .

والله ولي التوفيق ،،

المؤلفون

الفصل الأول

المنـــــــــاهج

مفهومها ومكانتها فى العملية التربوية

تزخر أدبيات التربية بتعريفات شتى للمنهج ، ويتوسع بعض التعريفات فى تصور المنهج بطريقة تجعل المصطلح مرادفاً لمفهوم التربية ، وذلك مثل : **"المنهج مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التى تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها ، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل فى جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربوية "** ، وبعض أخر من تعريفات المنهج يختزل ظاهرته الكلية ومكوناته الفرعية فيجعل المنهج معادلاً لمصطلح المقرر الدراسي " Corse Study " الذي يعنى قائمة تصف الموضوعات التي تدرس فى أحد المواد الدراسية ، أو فى مجال من مجالات المعرفة ، أي أنه عملية وصفية للمقررات تسبق الموقف التعليمي ، ومثل هذين النمطين (الواسع والمختزل) يمثل تعريفاً ثنائي الطرف ، وأن أيا منهما لا يقدم تصوراً عملياً يمكن من خلاله وضع المنهج أو تطويره وأن كليهما لا يعتبر الموقف التعليمى جزءاً من ظاهرة المنهج ، أو يترتب على هذا إهمال دور المعلم فى تكييف المنهج ، أو تغييره ، واعتباره أداة لنقل المعرفة فليس من السهل إعطاء تعريف واحد جامع مانع يحدد معنى المنهج وذلك لسعة وعمق موضوع المنهج من جهة ولتعدد الآراء اتفاقاً ، أو اختلافاً أحياناً من جهة أخرى

ولكن هناك اتفاقاً على بعض الأوصاف العامة للمنهج كمحاولة لتحديد معناه - وعامة - **ماذا تعنى كلمة منهج فى اللغة ؟**

كلمة "منهج" تعنى كما قال ربنا سبحانه تعالى (ولكلّ جعلنا شرعةً ومنهاجاً)، والشرعة هي الشريعة ، والمنهاج هو السبيل وكلمة منهاج طبقت على هذا المحتوى الذي يقدم لتلاميذ في مدرسة تبعاً للمدارس اليونانية والاغريقية القديمة، وهي مأخوذة من كلمة لآتينية يقصد بها مضمار السباق، وهنا يقصد به المجال الذي يتنافس فيه التلاميذ لأنجاز عمل معين فمن هنا جاء مصطلح المنهج في المجال التربوي .

المنهج فى اللغة تعنى الطريق الواضح ويقابلها فى اللغة الإنجليزية كلمة (Curriculum) ، وهى مشتقة أصلاً من الكلمة اللاتينية (Currere) ، وتعنى ميدان السباق ، ويرى البعض أن كلمة (منهج) مشتقة من كلمتين يونانيتين تعنيان "تبعاً" "طريقة" ولذلك فهي تعنى (وفقاً لطريقة) أو (تبعاً لطريقة) ويرادف هذا المعنى الشائع فى التعليم هو الدروس التي تقدمها المدرسة للتلاميذ ،

ومن ثم فإن تعريف **المنهج بالمعنى القاموسي** هو : الطريق الذى يسلكه المعلم أو المتعلم ، أو انه المضمار الذي يجريان فيه سوياً بهدف الوصول إلى أهداف التربية أي أنهم إذا اتبعا هذا المنهج كما يجب إتباعه فإنهما يحققان الأهداف المنشودة للتربية لا محالة ،

أما مفهوم المنهج طبقاً لمعناه الضيق أو المفهوم التقليدي للمنهج عبارة عن : مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ ، وأن هذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة – كما يتصورها ويحددها ويختارها المتخصصون – وحيث إن هذه المعلومات كانت تقدم فى صورة مواد دراسية ،

فالمنهج بمفهومه التقليدي : هو المواد الدراسية التي يقوم بإعدادها المتخصصون ، ويقدمونها للتلاميذ ، ويقوم التلاميذ بدراستها داخل المدرسة ، ومن ثم أصبحت كلمة منهج مرادفاً لكلمة مقرر دراسي ،

المنهج بمفهومه التقليدي : بطبيعته يركز تركيزاً شديداً على **المعلومات** حتى أصبحت هدفاً فى حد ذاتها ، وأصبحت العملية التعليمية مرتبطة بهذه المعلومات ارتباطاً وثيقاً ، **والكتاب المدرسي يمثل المصدر الأساسي والوحيد للمعرفة لتزويد التلاميذ بهذه المعلومات .**

من ثم فأن المنهج بهذا المفهوم يتطلب **نوعية معينة من المعلمين المتخصصين** فى المادة الدراسية المتعمقين فيها إلى أقصى حد ، والقادرين على **توصيلها** ، وشرحها ، وتبسيطها ، وتحليلها . وتفسيرها والتعليق عليها ، وإعطاء

الأمثلة عنها ، وتوصلها إلى التلاميذ بشتى الطرق والوسائل والأساليب ، كما يتطلب أيضاً نوعية من التلاميذ القادرين على تحصيل هذه المواد الدراسية والإلمام بكل أجزائها ومحتوياتها . وينحصر دور المتعلم في الحفظ والاستظهار واسترجاع ما تعلمه من المعلم ، وما تتضمنه الكتاب المدرسي، وليس للأنشطة المدرسية دوراً يذكر سواء الترفيه أومضيعة للوقت من وجهة نظر أولياء الأمور.

وتصبح التربية القمعية ، والتلقين ، والفكر الواحد ، والرأي الواحد هو السائد . وتصبح ثلاثية التلقين والحفظ والاسترجاع هي التي تحكم العملية التعليمية في المدرسة بالمفهوم التقليدي للمنهج .

وبالتالي تحتوى الكتب الدراسية على كل المعلومات التي يجب على التلاميذ الإلمام بها على أن تقدم في تنظيم منطقي لمحتواها العلمي من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب ، ومن الجزء إلى الكل ، ومن الماضي إلى الحاضر ، وليس للتلميذ دوراً يذكر سواء حفظ واستظهار المعلومات والمعارف لحين ذكرها في الامتحان وسرعان ما تنسى بعد ذلك.

وتبعاً لذلك فهذا المنهج يتطلب أيضاً نوعاً من الامتحانات التي تقيس كم المعلومات التي استوعبها التلاميذ ، وتحديداً مدى قدراتهم على حفظها واستظهارها ، وهذا الفهم الضيق للمنهج – للأسف - مازال حتى الآن ضمن معتقداتنا ، ومعتقدات كثيراً من المعلمين ، والقائمين على العملية التعليمية ، ويظهر ذلك المفهوم في سلوكهم في التدريس ، والتقويم فأشاع استخدام كلمة منهج اللغة العربية ، ومنهج الحساب ، ومنهج العلوم ... الخ . وكان المعلمون أكثر الفئات استخداماً لذلك ، حيث نجدهم يكتبون في دفاتر تحضير الدروس ، توزيع المنهج على أشهر السنة ، وللأسف فأن هذا المفهوم مازال مستخدماً حتى الآن لدى الكثيرين من القائمين على العملية التعليمية والناس .

وهذا المفهوم الضيق للمنهج المدرسي يستبعد كل نشاط يمكن أن يتم داخل أو خارج المدرسة ، يمكن أن ينمي مهارات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم النفسية،

واكتساب طرق التفكير ، ويهمل الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ، والمدرسة ينبغي أن تستهدف تنمية هذه الجوانب جميعاً متكاملة متوازنة ،

❑ النقد الموجه للمفهوم التقليدي للمنهج :

تنطلق الوجه النقدية للمفهوم الضيق للمنهج فى إطار النظرة الشاملة المتكاملة لكافة جوانب النمو للمتعلم والخبرات المربية المتنوعة التي يجب أن تقدم له داخل المدرسة ، وخارجها ، لتحقيق أهداف هذا النمو بمعناه الواسع ، لذا كانت من أهم الانتقادات الموجه للمفهوم التقليدي للمنهج هي :

١. اقتصار وظيفة المدرسة على الاهتمام بالجانب المعرفي :

ركز المفهوم الضيق للمنهج على الجانب المعرفي فى إطار ضيق (اقتصر على تحصيل قدر معين من المعلومات وحفظها) وفى أدنى مستوياتها : التذكر ، والفهم ، ولم يمتد إلى مستويات التفكير العليا . كالتطبيق ، والتحليل والتقييم والتركيب ، وأهمل تنمية طرق التفكير ، واكتساب المهارات التي تواكب التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية ، وأهمل ايضاً تنمية القيم والاتجاهات .

٢. انعزال المدرسة عن الحياة :

بهذا المفهوم الضيق للمنهج أدى إلى عزلة المدرسة عن الحياة ، فالمدرسة هدفها تحفيظ ما فى الكتب من معلومات قلما ترتبط بحياة التلاميذ ، والمدرسة لا تعد للحياة بجميع ما تتطلبه من قدرات ، ومهارات ، وقيم يجب أن تتوفر فى خريجيها ذلك لأن تصور المعلمين والتلاميذ أن المعارف التي يركز عليها المنهج بمفهومه التقليدي ذات كيان مستقل عن المصادر التي نشأت عنها ، وقد أدى هذا الموقف إلى انفصال التلميذ والمعلم عن البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيشان فيها ولاشك أن هذا يعرقل التوافق مع المجتمع والحياة فيه ،

٣. إهمال النمو الشامل للمتعلم :

الاهتمام الشديد بتنمية الجانب المعرفي فقط لدى المتعلم وإغفال بقية جوانب النمو الأخرى ، مثل الجانب العقلي ، والجانب الجسمي ، والجانب الديني ،

والجانب الاجتماعي ، والنفسي ، والفني ...الخ ، فقد أظهرت الدراسات النفسية أن الإنسان يستجيب للمواقف المختلفة ككل متكامل ، وعلى ذلك فلم يعمل هذا المنهج في ظل مفهومه التقليدي على مساعدة التلميذ على النمو الشامل .

٤. إهمال حاجات وميول ومشكلات التلاميذ :

اهتمام كل معلم بمادته الدراسية أدى إلى عدم الاهتمام بحاجات التلاميذ ومشكلات وميولهم ففي ظل المفهوم الضيق للمنهج تقيدت حرية المعلم فإنه لا يستطيع أن يتحرك الا في مجال محدود . وهو مجال شرح الدروس وتوصيل المعلومات وتحفيظها وتسميعها .

وبذلك أغلقت مجالات الاجتهاد والابداع أمامه . وتتجلى أروع صور للاجتهاد والابداع عندما تتعدد الأهداف وتحدد صورها أما المعلم ، بحيث يجتهد ويبدع الطرق ، والأساليب لتوجيه الميول ، وإشباع الحاجات ، وحل مشكلات التلاميذ ، واكتشاف المواهب ، والاستعدادات ، وتنميتها ، ورعاية القدرات لدى التلاميذ وتدريبهم على مهارات التفكير ، والإسهام في تقويم شخصياتهم . وتوجيه سلوكهم وتحقيق أقصى إمكاناتهم .

٥. عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ :

تأسيساً على ما سبق، فالمنهج بمفهومه التقليدي يركز على معلومات عامة تقدم لكل التلاميذ في كتاب دراسي يخاطبهم جميعاً بأسلوب واحد ، ويقدمه لهم المعلم بالأساليب الإلقائية – بقناعة لديه – أن جميع التلاميذ متساوين في أنماط تعلمهم وفي قدراتهم ومهاراتهم وذكاءاتهم ، ووجب على جميع التلاميذ أن يجتهدون في وقت واحد ، وبطريقة واحدة، وسرعة واحدة لاستيعاب محتوى المنهج .

ذلك يتنافى مع مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ ونظريات التعلم ، ونظرية الذكاءات المتعددة ، التي أثبتت وجود خلافات عديدة بين جميع البشر في قدراتهم ، ومهاراتهم ، وقيمهم ، وأنماط تعلمهم ، وذكاءاتهم ، ولم تقتصر هذا الاختلافات بين الأفراد بل أمتدت داخل الفرد ذاته حيث تختلف استجابات الفرد من موقف إلى

موقف ، ومن وقت إلى آخر ، وعلى ذلك فنجد بين التلاميذ من ينجح ، وهناك من يفشل ، وهناك من يتفوق ، وهناك من يتخلف .

فمن المفروض أن يهتم المنهج بالفروق الفردية ويعمل على إذابة هذه الفروق الفردية ، وأن يؤخذها مبدأ أساساً عند تأليف الكتب الدراسية ، وعند التخطيط والتنفيذ وتقييم التدريس ، وتخطيط الأنشطة التعليمية وعند استعمال الوسائل التعليمية، وعند تطبيق اساليب التقييم .

٦. **إهمال الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية :**

أدت المبالغة في العناية بالنواحي النظرية ، إلى العزوف عن النشاط المدرسي والتطبيقات العلمية ، فمن المسلم به أنه حتى عند تدريس المعارف والمعلومات يحتاج التلاميذ إلى خبرات حسية مباشرة حتى يزداد وضوحها ، وحتى يتوافر لديه رصيد كاف لحسن فهمها .. أي أن المواقف العملية والتفاعل مع مكونات البيئة هو من أفضل السبل حتى لتعلم المعلومات والمفاهيم .

من ثم فان الدراسة النظرية تحتاج إلى أساس واقعي ليزداد معناها ومغزاها، حيث أن الخبرة الذاتية والممارسة والتدريب ييسر للتلاميذ تعلم كثير من المهارات والاتجاهات التي لا يمكن أن تتحقق لهم عن طريق الدراسة النظرية وحدها .

٧. **إهمال تكوين العادات والاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ :**

أن اكتساب التلاميذ لمجموعة من العادات المرغوبة أمر حتمي وضروري ومهم في مراحل تعلمهم الأولى ، وفي الوقت المناسب وبطريقة مناسبة ، مما يؤثر على سلوكهم تأثيراً مباشراً في المستقبل، فإذا لم يكتسب التلميذ عادة النظام والنظافة من الصغر - أي في مرحلة الحضانة أو المرحلة الابتدائية مثلاً - فمن الصعب أن يكتسبها فيما بعد .

كذلك إذا لم تكون لدى المتعلم اتجاهات ايجابية نحو النظافة ، والنظام ، والعدالة ، والأمانة ، ونحو احترام الأخرين ، واحترام العمل ، واحترام الوطن ... وغيرها من الصغر سوف تؤثر على سلوكهم فيما بعد، هذا ما أهمله المنهج بمفهومه التقليدي لاهتمامه الشديد بالتركيز على المعلومات والمواد الدراسية .

٨. إهمال الأنشطة التعليمية :

أدى التركيز على المعلومات إلى إهمال الأنشطة بكافة أنواعها وأشكالها ، وعند الأخذ بها كان بهدف إلا الترفيه على التلاميذ ، ولم تمنح إلا وقتاً ضئيلاً لا يتناسب مع أهمية الأنشطة فى تعليم التلاميذ ودورها الفعال فى العملية التربوية، الأمر الذي أدى إلى تسرب الملل إلى نفوس التلاميذ من الدراسة وتغيبهم عنها أو الهروب منها أو التسرب من التعليم .

وبكل ذلك فإننا نستطيع أن نرى كيف أخفقت المدرسة فى ظل المفهوم الضيق للمنهج فى أداء رسالتها نحو إعداد المواطنين للحياة بجميع واجباتها ومسئولياتها وكيف ضربت على نفسها عزلة تحول بينها وبين الوفاء بمسؤولياتها فى بناء الأجيال الصاعدة على أسس علمية سليمة .

❑ العوامل التي ساعدت في تطوير مفهوم المنهج :

إن الانتقادات التي وجهت إلى المفهوم التقليدي للمنهج والتي عرضت مقدماً صدرت عن تطور فى الفكر التربوى ، والسيكولوجي ، والتقدم التكنولوجي ، والزيادة المذهلة فى حجم المعرفة . وينبغي معها أن نقرر أن مفهوم المنهج طرأ عليه تغيرات ترجع إلى العوامل الآتية :

١. تقدم الفكر السيكولوجي حيث أثبتت الدراسات المختلفة أن الشخصية هى وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة . وأن الشخصية وحدة ديناميكية ، وأنه لا يمكن تنمية الشخصية ككل عن طريق التركيز على جانب واحد كالجانب المعرفي ، بل أن التعلم ذاته حتى لو كان معرفياً يحتاج إلى استعداد جسمي وعقلي وإنفعالي ، وإلى دوافع ، وإلى ممارسة ، وهى نواحى لم يلق إليها المنهج التقليدي بالاً .

٢. أدى ظهور الصناعة وتطورها إلى اهتمام التربويين بالعمل اليدوي ، وبالعمل، والتربية المهنية ، وتمهين التعليم ، والذي يتطلب معهم القيام بالأنشطة المختلفة والمتنوعة وإدخال الأنشطة التعليمية فى المناهج الدراسية واعتبارها جزءاً منه .

٣. أثبتت العديد من الدراسات السيكولوجية والتربوية على أهمية دور المتعلم في العملية التعليمية ، ومدى إيجابيته ونشاطه في تحقيق أهداف التعليم والتعلم ، والذي أدى إلى عدم مناسبة الطرق اللفظية الإلقائية في التدريس . نظراً لأنها تجعل المتعلم سلبياً في العملية التعليمية ، واستبدال ذلك بإتاحة الفرصة له للقيام بالأنشطة المختلفة، مثل : (نشاط تعلمي – ثقافي – علمي – اجتماعي – رياضي – ديني ، ... وغيرها) .

٤. ظهور العلوم الحديثة والمنهج العلمي وخاصة مساهمة (فرنسيس بيكون) في هذا الميدان حيث استخدمت المدارس بجانب التعليم النظري وسائط تكنولوجية في التعليم جعلت التعلم أكثر إيجابية للمتعلم ، وخاصة لممارسة لخطوات المنهج العلمي وإتباع خطواته في اكتساب الحقيقة العلمية ،

٥. تقدم الفكر التربوي محدداً وظيفة التربية هي تعديل السلوك وفقاً لمطالب النمو المختلفة ، وحاجات المجتمع ، وفلسفة الدولة . بحيث يتم إعادة بناء خبرات المتعلم وتعديلها وإثرائها لتحقيق النمو السليم ، وتأكيد القيم التربوية للعمل .

٦. الاخذ بتطبيق معايير الجودة الشاملة على التعليم، وانشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وأهمية وضع معايير قومية لمكونات العملية التعليمية في مصر للارتقاء بجودة التعليم، حتى تتم مواجهة التحديات الجسام التي يتعرض لها الوطن في الوقت الراهن وفي المستقبل، إذ يبقى التعليم دوماً دعامة وركيزة للأمن القومي، ومنطلقاً للنهوض بالوطن والمواطن.

٧. أخذت التنمية المهنية للمعلم أبعاداً كثيرة للتميز وأشكالاً عدة، تمثل أبرزها في إدخال التكنولوجيا الحديثة والحاسب الآلي والإنترنت والحكومة الإلكترونية والتعليم عن بعد والأخذ بمعايير الجودة الشاملة.

٨. يتضمن المنهج الدراسي المفاهيم والمبادئ والمهارات اللازمة لإعداد جيل المستقبل القادر على مواكبة التغيرات المتسارعة، والتكيف معها، والنهوض بمستقبل الأمة، كذلك يتطلب تنفيذ هذا المنهج وتفعيله استخدام الموارد البيئية

والمحلية، وإعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية ومشاركة أعضاء المجتمع المحلى بما يضمن توفير بيئة اجتماعية ميسرة لعمليتى التعليم والتعلم.

مما سبق ظهرت أفكار جديدة ، تتلخص فيما يلي :

١. العمل على النمو الشامل للتلميذ في جميع الجوانب •
٢. العمل على ايجابية التلميذ أثناء عمليات التعليم والتعلم •
٣. العمل على إشباع حاجات واهتمامات التلميذ •
٤. التركيز على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم .
٥. التركيز على الأنشطة التعليمية •

تلك الأفكار النواة الأولى التي بنى عليها المنهج بمفهومه الحديث •

☐ المنهج بمفهومه الحديث :

المنهج بمفهومه الحديث هو : " مجموعة متنوعة من الخبرات التربوية ، تهيؤها المدرسة للتلاميذ وتتيح لهم فرص المرور بها سواء داخلها أو خارجها بهدف مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل في جميع جوانب النمو المختلفة (العقلية ، والثقافية ، والدينية ، والاجتماعية ، والجسمية والنفسية والفنية) نمواً يؤدى بهم إلى تعديل سلوكهم ، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ".

وهناك **تعريف** آخر للمنهج بمفهومه الحديث بأنه " مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها ، والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها . وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ ، وقد يكون من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسئولية التربية . ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير •

فإن المنهج الحديث هو جميع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل الفصل أو خارجه وفق اهداف محددة وتحت قيادة سليمة لتساعد على تحقق النمو الشامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية.

ـ وقد عرف (روز نجلي) المنهج بأنه جميع الخبرات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة في تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم .

ـ وعرف (استيفان روميني) المنهج بانه هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان في داخل الفصل أو خارجه .

ـ وعرف (كيلي) المنهج هو ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة ما يعد له المدرسون .

ـ وعرف (دول) المنهج هو كل الخبرات التربوية التي تتضمنها المدرسة أو الهيئة أو المؤسسة تحت إشراف ورقابة وتوجيه معين .

ـ وعرف (ريجان) المنهج هو جميع الخبرات التربوية التي تاتي إلى المدرسة وتعتبر المدرسة مسؤولة عنها .

إن جميع التعريفات وان اختلفت في مضمونها إلا انها تتضمن في مجموعها واتجاهاتها الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل ثم التقويم .

❑ **مما سبق يمكن تحديد مجموعة أبعاد تحدد معنى المنهج بمفهومه الحديث هي :**

١. المدرسة ومؤسسات المجتمع الأخرى تتحمل مسئولية التربية .

٢. مجموعة الخبرات التربوية المتنوعة .

٣. إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بالخبرات التربوية المتنوعة .

٤. عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ .

٥. النمو الشامل المتكامل للمتعلم في جميع جوانب النمو .

٦. تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

وفيما يلي عرضاً تفصيلاً لهذه الأبعاد :

١. **المدرسة كمؤسسة تربوية و مؤسسات المجتمع الأخرى تتحمل مسئولية التربية :**

يحمل المجتمع مسئولية التربية للمدرسة ومؤسساته الاجتماعي الأخرى ومنشأته واعتبارهم مصدراً هاماً من مصادر التعليم والتعلم . فالمدرسة كمؤسسة تربوية بحكم وظيفتها . تربية أبناء هذا المجتمع ، وتقديم الخبرات التربوية لهم ، لذا وجب على المجتمع أن يوفر لها كل الإمكانات المادية والبشرية لتكون قادرة على القيام بالدور المنوط إليها على أفضل صورة ممكنة سواء داخلها أو خارجها، والمقصود بخارج المدرسة تلك المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي يستفاد من طبيعة وظائفها في تنظيم خبرات منهجية ، وإثراء خبرات المنهج ، والعمل على تدعيمها بدلاً من تشويهها ، ولا شك أن بيئات المجتمع تختلف فيما بينها ، وتشمل على العديد من المؤسسات والمصادر والتي تتطلب من القائمين على تصميم المناهج والمعلمين جهداً كبيراً للتعرف على امكانات هذه البيئات ومؤسسات المجتمع فيها لا مكان لإفادة من امكاناتها في تحقيق أهداف المنهج . ولفهم مشكلات البيئة ، وحاجات المجتمع ، واتجاهاته بما يؤدى إلى مساعدة المدرسة على المساهمة حل مشكلات البيئة والعمل على خدمتها •

وفى ضوء ذلك فإن المنهج بمفهومه الحديث متغير ومتطور تبعاً لتغير المجتمع الذي يعد أحد المصادر الهامة التي يشتق منها أهداف المنهج واحد أهم أسس بناء المنهج ، وبالتالي فإن أهداف المنهج يجب أن تتطور تبعاً لتطور المجتمع ، وعلى ذلك يجب أن يعمل المنهج على أن يتقبل التلاميذ التغير الذي يطرأ في المجتمع الذي يعيشون فيه كعملية طبيعية تتطلب الموازنة مع هذا التغير الذي هو سمة المجتمعات في العصر الحديث •

٢. **مجموعة الخبرات التربوية المتنوعة :**

ما معنى الخبرة ؟ وما أنوعها ؟

* **الخبرة : Experience** موقف تعليمي منظم يخططه المعلم ويضع تصوره لكيفية تحديد محتوياته ، واللازم له من الإمكانات والمواد التعليمية والأنشطة

التي يقوم بها التلاميذ ، وقد تكون المواقف داخل الفصل الدراسي أو خارجه أو قد تكون خارج المدرسة .

* **أما الخبرة التربوية Education experience هي** : المواقف التعليمية التي يتفاعل فيها المتعلم مع أفراد آخرين بحيث يكون متفاعلاً نشطاً (نتيجة قيامه بعمل ما بجهده ونشاطه في بيئة معينة) ، ويعتمد دور المعلم فيها على تهيئة إدارة المواقف المناسبة التي تثير المتعلم وتجعله يشارك بفاعلية ، وتشمل تلك الخبرات : المكونات المادية والفنية والنفسية والمحتوى التعليمي وتفاعلات المتعلم مع الآخرين و مع المكونات الأخرى ، والنشاطات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم ، وتهدف تلك الخبرات إلى تغير في أداء التلاميذ وتحقيق عملية التعلم .

* **أنواع الخبرات** : تنقسم الخبرات إلى نوعين هما :

(أ) الخبرات المباشرة

(ب) الخبرات الغير مباشرة

- **الخبرات المباشرة** : هي التي تحدث نتيجة لقيام المتعلم بعمل ما أو نشاط ما بجهده الذاتي ليصل إلى نتائج ، أو ليكتشف شيء ما ، أو لإنتاج ، أو لعمل شيء ما ... الخ .
- **الخبرات الغير مباشرة** : أما إذا توصل المتعلم إلى هذه النتائج عن طريق القراءة أو السمع أو المشاهدة لما قام به الأخرين فيمكن القول أنه توصل للنتائج عن طريق الخبرة الغير مباشرة .

* **مميزات كلاً من الخبرات المباشرة والخبرات غير مباشرة :**

- **الخبرات المباشرة** : تعطى المعلومات والمفاهيم والأحكام والقوانين والحقائق التي نتوصل إليها بمعنى أعمق ، وأدق ، وتظل عالقة بالذهن فترة أطول ، وتساعد بذلك لتكون جديدة ، وتعدل خبرات قديمة ، وتكسب وتنمى مهارات التلاميذ وتتم بإيجابية المتعلم وتنمى لدى المتعلم قدرات

مثل التعليم الذاتي والتعلم المستمر ، والقدرة على التفكير ، كما أنها تقلل من الملل و السأم من الدراسة النظرية وتعطى المتعلم الثقة بالنفس .

- الخبرات غير مباشرة : أنه لا يمكن الاعتماد على الخبرات المباشرة اعتمادا كلياً فى عمليات التعليم والتعلم ، وخاصة أن هناك مواقف أو ظروف يستحيل على المتعلم أو يصعب عليه أن يتعلم بالخبرة بالمباشرة

فالخبرات غير المباشرة تمكننا من الاستفادة من خبرات الأخرين فى جميع مجالات الحياة مهما طالت المسافة ، أو بعد الزمن بيننا وبينهم ، وهكذا توفر لنا الجهد ، والوقت ، والمال ، وتخترق حاجز الزمان والمكان ، وتوزمن المواقف الخطر ، والمواقف المستحيلة ، فالخبرة الغير المباشرة هي خبرة الأخرين نكتسبها من خلال القراءة (الكتب والمجلات) أو المشاهدة (الأفلام) ، أو ما يحدث للأخرين :فإن الأول أو الاستماع (الدروس ، والمحاضرات والندوات) فعندما يقوم المتعلم بإجراء تجربة بنفسه فإنه يكتسب الخبرة المباشرة ، أما إذا قام المعلم بالتجربة أمام التلاميذ فإن التلاميذ قد تعلموا بالخبرة الغير مباشرة من المعلم .

٣. إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بالخبرات التربوية المتنوعة :

الفروق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث : فإن الأول يركز على المعلومات التي يكتسبها التلاميذ داخل الفصل الدراسي ، بينما الثاني قد فتح المجال للخبرات التي يمر بها التلاميذ ليس فقد داخل حجرة الدراسة بل يمتد داخل المدرسة وخارجها لذا يصمم المنهج ، ومحتواها ، وأدلة المعلم لتخطيط الأنشطة التعليمية التي جعلت المتعلم هو محور العملية التعليمية للمرور بخبرات التربوية.

٤. عمليات التدريس بعداً مهماً من أبعاد الخبرة :

المعلم فى ظل المنهج بمفهومه الحديث ينوع فى طرق التدريس ، وقد يستخدم في الدرس الواحد أكثر من طريقة . ويبنى المعلم تدريسه على مشكلات أو قضايا مرتبطة بمشكلات وحاجات وميول التلاميذ ، وذات معنى بالنسبة لهم ، وتراعى طبيعتهم ، واستعداداتهم ، والفروق الفردية بينهم ، ودور التلميذ فى

المنهج الحديث إيجابي متعاون مع التلاميذ و مع معلميهم فى اختيار المواقف والمشكلات التعليمية ، وكذلك اختيار أنواع النشاط المختلفة التي سوف يقومون بها والطرق ، والوسائل التي يستخدمونها فى التعليم والتعلم وهنا أختلف دور المعلم بدلاً من ناقل للمعرفة أصبح موجه ومرشد وميسر لعملية التعليم وعليه يلاحظ وأن يتأكد من أن الخبرات التي يمر بها التلاميذ فى ظل المنهج الحديث تتناسب نموهم ، وتتصل بحياتهم اليومية أي أنها وظيفية لدى التلاميذ ، ولدى المجتمع الذي يعيشون فيه ٠

٥. النمو الشامل المتكامل للمتعلم في جميع جوانب النمو :

أن الهدف الأساسي للمنهج الحديث هو المتعلم ومساعدته على النمو الشامل فى كافة الجوانب ، وفقاً لطبيعته وتكوينه الجسمي و وفقاً لظروفه البيئية والاجتماعية ، بصورة متوازنة بين جوانب النمو (العقلية ، والثقافية ، والدينية ، والاجتماعية ، والجسمية ، والنفسية ، والفنية) ، فليس المتصور بالنمو الشامل المتوازن وصول التلميذ إلى درجة متكافئة فى النمو فى جميع الجوانب فهذا يتعارض مع ظاهرة الفروق الفردية ونظرية الذكاءات المتعددة – لأن بعض التلاميذ لديهم استعداد للتفوق فى جانب والجمود فى جانب أخر ، ومهمة المدرسة هي محاولة تقليل الفرق والمسافة بين درجات النمو فى الجوانب المختلفة ، بحيث من يتفوق فى جانب لا يكون سيء فى جانب أخر ٠

٦. تحقيق الأهداف التربوية المنشودة :

المنهج بمفهومه الحديث يتضمن جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها تحقيقاً لرسالتها الكبرى فى بناء البشر ووفق أهداف تربوية محددة ، وخطة علمية سليمة ، بما يساعد على تحقيق نموهم – المتعلمين - الشامل جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً ، فالمنهج بمفهومه الحديث لا يقتصر على معلومات أو موضوعات أو مواد دراسية فهو يتضمن ما يأتي :

* المقررات الدراسية : إذا كانت التربية الحديثة تنادى بعدم الاقتصار فى تحديد مفهوم المنهج على هذه المقررات • فان ذلك لا يعني انتقاصا من أهمية المعرفة والمعلومات فهي الأساس لكل تقدم ثقافي وقيمة ثمار الخبرة البشرية ، ولكن ينبغي أن تنظم المقررات وفق أسس ومعايير تربوية وثيقة الصلة بحياة التلاميذ ومستوياتهم المعرفية ومطالب نموهم ومشكلاتهم وحاجاتهم وترتبط أيضاً بكل من . بالمجتمع وحاجاته ومشكلاته ، والمعرفة وتطوراتها ، والبيئة ، وحاجاتها ، وأن يسمح تنظيمها لممارسة أنشطة تربوية حقيقية •

* الكتب والمراجع : لا يقتصر المنهج بمفهومه الحديث على الكتاب المدرسي فقط بل تتنوع مصادر التعلم التي يرجع إليها التلاميذ من موسوعات ومراجع وصحف ومجالات ودوريات ، ولقد أصبحت المكتبة ركناً أساسياً من أركان المنهج بمفهومه الحديث •

* تكنولوجيا التعليم : أن التقدم المذهل فى وسائل الاتصال - السماوات المفتوحة - تلعب دوراً كبيراً فى العمل على تهيئة مواقف الخبرة المناسبة لمرور التلاميذ بها والتغلب على جميع المشكلات التي تتصل بالزمان والمكان والوفرة والحجم . وبذلك من الأمور كانت تعتبر من قبل معوقات فى سبيل دراسة البيئة بجميع مكوناتها وأبعاد ها •

فإن الانترنت والكمبيوتر والتليفزيون التعليمي والأقمار الصناعية والإذاعة المدرسية والتعليمية والقنوات الفضائية والسينما والمسرح وأجهزة العرض الحديثة والصور والنماذج والعينات ••• وغيرها وسائط تعليمية مهمة فى المنهج بمفهومه الحديث تعمل على تحقيق الأهداف المرجوة •

* استراتيجيات التدريس : لطرق التدريس أثر كبير فى تحقيق الأهداف التربوية . فالمنهج بمفهومه الحديث يأخذ بمداخل واستراتجيات تدريسية جعلت التلميذ محورها (بدلاً من المادة الدراسية كما كان من قبل) ، من هذه الاستراتيجيات والمداخل " التعلم التعاوني- التعلم بالأقران – التعلم

حتى التمكن – التعلم بالاكتشاف – مجموعات العمل – حل المشكلات – استراتجيات تنمية التفكير – المدخل التكنولوجي - و المخل المنظومى – والخرائط المعرفية – المناقشة – البيان العملي – استراتيجيات التعلم الذاتي – استراتجيات اللعب – استراتيجيات التدريس للذكاءات المتعددة – استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير المتشعب وغيرها " .

- **الأنشطة التعليمية :** يبنى المنهج على نشاط التلاميذ وإيجابيتهم ومشاركتهم في جميع خطوات الدرس بداية من التخطيط حتى التقويم ، ولقد تغير دور المعلم وأصبح دوره الموجه والمرشد ومهيء للظروف المناسبة أمام التلاميذ لكى ينشطوا ويشاركوا فى تحقيق جميع الأهداف المرجوة .

والأنشطة تتم داخل الفصل وخارجه ، وخارج المدرسة فعن طريق النشاط يكتسب التلاميذ المعلومات وتشبع الميول وتتعدل الاتجاهات وتكتسب القيم والمهارات وعن طريق النشاط يتعدل أسلوب تفكيرهم ، وتوضع أساسيات بناء شخصياتهم .

- **التقويم :** فى ظل المنهج الحديث ملازماً للعملية التعليمية ، وله وظيفة تشخيصية وعلاجية تعين على تصحيح مسارها ، كما يتسم التقويم بالشمولية والموضوعية والتنوع بحيث يكون معيناً على اكتشاف المواهب والاستعدادات والتحصيل والقدرات والتفكير . ومدى ما حققته المدرسة من أهداف التربية . وينصب التقويم على جميع عناصر المنهج من "أهداف ، ومحتوى ، وأنشطة تعليمية ، ووسائل تعليمية ، وطرق تدريس ، والتقويم ذاته ، والمعلم .... وغيرها " .

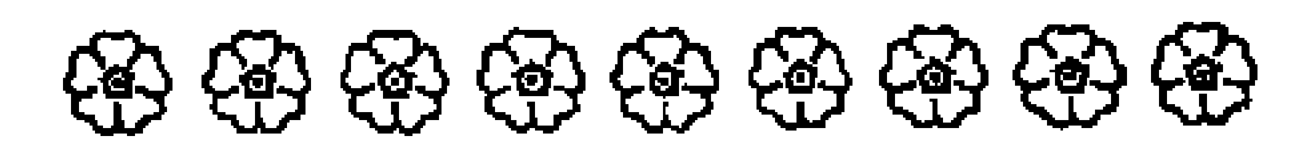
- **المرافق والمباني والمعدات :** المنهج بمفهومه الحديث يقوم على أساس إيجابية التلاميذ سونشاطاتهم ومشاركتهم فى التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم فإن ذلك يتطلب أن تكون المباني والقاعات والمرافق المدرسية بشكل يساعد على تهيئة المناخ التربوي المناسب أمام التلاميذ لكي يتعلموا وينموا شخصياتهم حتى تتحقق أهداف التربية .

فبناء المدرسة الحديثة يتطلب معرفة بتوجيه مبانيها نحو الجهات الأصلية ودراسة الضوضاء حولها ، وموقعها بالنسبة للمدينة ، و طرق الوصول إليها ، ودراسات عناصر الاتصال الرأسية من سلالم ومصعد منحدرات ، ودراسة عناصر الاتصال الأفقية من طرقات ومنحدرات وتوفير قاعات ذات مساحة تناسب وعدد التلميذ وأعمارهم ، وتوفير تهوية وإضاءة مناسبة لممارسة جميع الأنشطة التعليمية والرياضية هذا بالإضافة إلى الملاعب والمعامل والمكتبات والمسرح وقاعات متعددة الأغراض .. وغير ذلك مما يجعل المناخ المدرسي محبب إلى تلاميذها ويشدهم إليها وييسر أداء المدرسة لرسالتها ويزيد من اعتزاز تلاميذ بها وولائهم لها .

مقارنة بين المفهوم التقليدي والحديث للمنهج

عناصر المقارنة	مقارنة بين المفهوم التقليدي والحديث للمنهج	
	مفهوم المنهج التقليدي	مفهوم المنهج الحديث
الأهداف	أهداف معرفية يضعها المربون ويعمل على تحقيقها المعلم والتلاميذ	تشتق من خصائص المتعلم وميوله وحاجاته ومشكلاته في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته. وتصاغ على شكل أهداف سلوكية
مجالات التعلم	التركيز على المجال المعرفي دون الاهتمام بالمجال الوجداني والمجال النفس حركي	تهتم بالنمو المتكامل معرفياً وانفعالياً ونفس حركياً
دور المعرفة	المعرفة بالدرجة الأولى لنقل التراث من جيل إلى آخر	المعرفة هدفها مساعدة المتعلم على التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية ، وعلى المتعلم انتاج المعرفة وتطبيقها .
محتوى المنهج	يتكون المنهج من المقررات الدراسية وتتدرج بصورة يمكن للتلاميذ حفظها	يتكون المنهج من الخبرات التعليمية التي يجب أن يتعلمها التلاميذ ليبلغوا الأهداف
طرق التدريس	تستعمل طريقة التدريس اللفظية خلال المحاضرات لاعطاء المعلومات خلال وقت محدد	تتنوع طرق واستراتيجيات التدريس بما تتيح للمتعلم فرص المرور بمجموعة متنوعة من الخبرات التربوية ، تهيؤها المدرسة للتلاميذ بهدف

		مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل في جميع جوانب النمو المختلفة ، كما تلعب طرق واستراتيجيات التدريس بطريقة غير مباشرة دوراً في حل المشكلات التي يتمكن المتعلم من خلالها الوصول إلى المعرفة
دور المعلم	هو الذي ينقل المعرفة التي تعطى التلاميذ	يتركز دوره في مساعدة التلاميذ على اكتشاف المعرفة وانتاجها
دور المتعلم	دوره سلبي وعليه حفظ ما يلقى عليه من المعرفة	له الدور الرئيسي في عملية التعلم، فعليه القيام بكافة الواجبات التعليمية
مصادر التعلم	الكتب الدراسية المقررة	متنوعة منها الافلام والكتب ووسائل الأعلام الاخرى وشبكة المعلومات.
الفروق الفردية	لا تراعى الفروق الفردية	تهيئة الظروف المناسبة لتعلم التلميذ حسب قدراته
دور التقويم	للتأكد من أن التلاميذ يحفظون المواد الدراسية	يهدف التقويم لمعرفة من أن التلاميذ قد بلغوا الأهداف التعليمية في كافة المجالات وفي جميع جوانب النمو
علاقة المدرسة بالبيئة والاسرة	لا يهتم بالعلاقة أمربين المدرسة والبيئة والأسرة	الاهتمام الكبير في علاقة المدرسة مع الأسرة والبيئة بالبيئة والأسرة
طبيعة المنهج	المفردات مطابقة للمنهج وثابتة لا يجوز تعديلها	المقرر الدراسي جزء من المنهج وفيه مرونة، يمكن تعديله ويهتم بطريقة تفكير التلاميذ والمهارات وتطورها وجعل المنهج متلائم مع المتعلم
تخطيط المنهج	يعده المتخصصون بالمواد الدراسية هو الذي يحقق هدف المنهج	يجب مساهمة جميع الذين لهم التأثير والذين يتأثرون به في تخطيط المنهاج



الفصل الثاني

أسس بناء المناهج

أولا : الأساسي السيكولوجي للمنهج :

- النمو الشامل والمتوازن للمتعلمين .
- حاجات التلاميذ .
- مشكلات التلاميذ .
- ميول التلاميذ .
- قدرات واستعدادات التلاميذ .
- عادات التلاميذ واتجاهاتهم .
- الفروق الفردية للتلاميذ .

ثانيا: الأساس الاجتماعي للمنهج :

- المنهج والوظيفة الاجتماعية للمدرسة :
  - العلاقة بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى .
  - دور المدرسة في المجتمعات الحديثة وعلاقته بالمنهج .
  - المنهج ومشكلات المجتمع .

ثالثا : الأساس الفلسفي للمنهج :

- المدرسة التي يدور نشاطها حول الطفل .
- المدرسة المتكاملة .
- مدرسة المجتمع المحلي .

الفصل الثاني

أسس بناء المناهج

مما لا شك فيه أن المناهج لا تقوم في فراغ ، وإنما تشكل وتتماثل مع الثقافة التي نعيش فيها ، والنظم الاجتماعية والدينية والسياسية التي تسود المجتمع ؛ فالمناهج الدراسية لها أساس من النظريات والمفاهيم السيكولوجية لتؤتي ثمارها جنية طيبة ، فهي توجه الفرد ليؤدي أنماطاً من النشاط والسلوك الفكري وغير الفكري مما يراد له أن يقوم به في بعض أطوار حياته ، أو في كل أطوار حياته إذا اعتبرنا التربية والتعليم عملية ممتدة مع الإنسان إلى الموت، وأنها لا تقتصر على مكان معين تتسع بسعة المجتمع الذي يتبناها ، ومن ثم فمن الطبيعي أن يتناسب هذا النشاط مع طبيعة من يتصل به وهو الإنسان ومع استعداداته وأحواله النفسية العامة .

كما تخضع المناهج للمنطق الفلسفي للمادة الدراسية ، فليس هناك منطق معين بكل المواد الدراسية المختلفة ، فمنها ما تبدأ من البسيط إلى المركب ، ومن السهل إلى الصعب ، ومنها ما يبدأ من الكل إلى الجزء ، وهكذا ...

فالتربية هنا هي التطبيق العملي لما يعتقد أن يوصل إليه الفرد بناء على تحديد نتائج التعلم المرغوبة .

ولا شك أيضاً في أن الأسس الاجتماعية تؤدي دورها الكبير في عملية التربية والتعليم ، وفي تكييف المناهج الدراسية بكيفيات خاصة ، والتي تنبع من المجتمع ومن عناصر الثقافة التي تسوده ، وإن كانت ثمرتها تعد نتيجة حتمية لفهم هذه الأسس مجتمعة واعتبارها كلاً متكاملاً بهم في نواحي عديدة في توجيه كل من المربي والمتعلم في تحقيق الأهداف المنشودة .

وجدير بنا أن نعرض تلك الأسس وهي ثلاثة : الأساس السيكولوجي ، والأساس الاجتماعي ، والأساس الفلسفي .

أولاً : الأساسي السيكولوجي للمنهج

يعتبر المتعلم أساساً من الأسس المهمة التي ينبني عليها المنهج ، وهو المحور الذي يخطط حوله ، فالمنهج عبارة عن مجموعة الخبرات التي تهيؤها المدرسة للمتعلمين بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم ، ويتبين لنا من هذا التحديد أن الهدف الرئيسي من الخبرات التي يتضمنها المنهج هو مساعدة المتعلمين على النمو الشامل المتكامل وعلى تعديل سلوكهم .

ولم يتم التوصل إلى هذا المفهوم الحديث كما أتضح سابقاً ، إلا بعد سنوات طويلة عاشتها التربية وأمضتها المناهج في ظل المفهوم التقليدي الذي وجه كل اهتمامه للمواد الدراسية ، وإلى اكتساب المعرفة معتقداً أنها أنسب الوسائل لتحقيق أهداف التربية بالنسبة للفرد والمجتمع ، وزاد التركيز للمنهج على المواد الدراسية حتى أصبحت المعلومات هدفاً رئيسيا في حد ذاتها ولم تعد وسيلة لتحقيق الأهداف المنشودة ، وأصبحت الشغل الشاغل لكل المهتمين بالعملية التربوية ثم تطور الفكر التربوي وأصبح الاهتمام يوجه نحو المتعلم لدرجة التطرف لفترة من الزمن ، وسرعان ما بدأ هذا الاتجاه في الاعتدال إلى حين أدخل المتجمع أيضا في نطاق اهتمامه ، وبذلك بدأت التربية في توزيع اهتمامها على المتعلم والمجتمع ، ومن هنا بدأت تسير في الطريق الصحيح رسالتها نحو التلاميذ والمجتمع الذي ينتمي إليه هؤلاء المتعلمين .

☐ النمو الشامل والمتوازن للمتعلمين :

إن دراسة خصائص نمو المتعلم وسماته وقدراته وميوله في كل مرحلة من مراحل العمر تساعد مخطط المنهج على وضع الأهداف والمحتوى وكذلك الأنشطة التعليمية التي تناسبه عقلياً وجسمياً ووجدانياً ، بحيث ينمو نمواً شاملا ومتكاملا ومتوازناً في جميع الجوانب بطريقة متقاربة ، أي لا يكون هناك فرق شاسع بين النمو في جانب والنمو في جانب آخر ، ففي ظل التوازن في جوانب النمو لا يستحسن أن يصل النمو إلى القمة في أحد الجوانب بينما يظل قريباً من

نقطة الصفر في جانب أخر ، وهناك بعض خصائص النمو التي تهم مخطط المناهج بدرجة كبيرة نوضحها فيما يلي :

١. النمو العقلي (نمو المدركات) :

يقصد بالإدراك (تلك العملية التي تجعل لما يقع على الحواس من إحساسات معنى مفهوماً ، والإحساس ليس له قيمة بغير الإدراك) ، وعلى ذلك فالإدراك ليس مجموعة أحساسات بل هو (عملية عقلية معقدة تساهم فيها الذاكرة والمخيلة والعقلية بشتى إحكامه في تقريره للوجود الخارجي من تأويل وتشبيه وتمثيل) .

وتشير بعض الدراسات التي أوردها " ترباسو RABASSO . T " إلى أن التدريب على بعض الأنشطة مثل كيف يشكل الخطوط والمنحنيات .... الخ ، قد يكون له أثر كبير وله فروق ذات دلالة كبيرة في السلوك ، فقد تناولت واحدة من هذه الدراسات الأطفال الذين فشلوا في أداء اختبار " بياجيه " بخاصة وأعطتهم فرصة التدريب ثم أعادت اختبارهم فوجدت أن قدراتهم زادت زيادة ملحوظة لها دلالتها في حل المشكلة ، ولذا ترى تلك الدراسات أن الأداء الإدراكي له أهمية بالغة أكثر مما كان يظن .

وتوجد ثلاثة مستويات من تصنيف "جان بياجيه" للإدراك العقلي هي ، الإدراك الحدسي والإدراك الحسي وإدراك العمليات الصورية . ويمكن تلخيص خصائص تلك المراحل من البحوث العديدة التي جمعتها " روث بيرو " من بحوث " جان بياجيه " ، كما يلي :

(أ) **خصائص مرحلة الحدس :** من أهم خصائص تلك المرحلة ما يلي :

- عدم قدرة الأطفال على الاحتفاظ في العقل بأكثر من علاقة واحدة في وقت واحد .
- أن الأطفال يتبنون الأفكار بطريقة متتابعة ، وقد يبدو التناقض في تفسيراتهم .
- أن الأطفال لا يستطيعون أن يتخيلوا تتابعاً منظما للأحداث .

- يظل تفكير الأطفال متمركزاً حول الذات .
- يحقق الأطفال في فهم العلاقات بين الجزء والكل .
- يستطيع الطفل أن يميز الأشكال المختلفة ، ويجد صعوبة في تميز الأشكال المتشابهة .
- لا يستطيع أن يفهم فكرة المنظور قبل التاسعة .
- يقوم الأطفال بالتجريب على أساس المحاولة والخطأ حتى يصلوا إلى الحل الصحيح .
- يرسم الأطفال ما يعرفونه أكثر مما يرون ويطلق عليه العالم التربوي (بياجيه) الواقعية العقلية .

(ب) خصائص مرحلة العمليات الحسية :

مرحلة لا تقوم على الخيال بقدر ما تقوم علي الجناب العملي الحسي في تناول الأشياء والموضوعات ، وأهم الخصائص التي تتميز بها ما يلي :

- أن الأطفال يتخيلون الآراء من زاوية المنفعة أكثر من أي زاوية أخرى ويفسرون بها أقوالهم وأعمالهم ، فالكرسي نجلس عليه والشباك للرؤية وهكذا.
- تتكون لدى الأطفال أداءات أو عمليات عقلية تمكنهم من رؤية العلاقات الداخلية للأشياء فيرون الكل مع أجزاء والفئة مع فئاتها الفرعية .
- يجد معظم الأطفال صعوبة في فهم العلاقات بين الفئات .
- يفهم الأطفال العلاقات التي تعبر عن الاختلاف فمثلا يعرف الطفل حالة الجو بمقارنة اختلاف درجات الحرارة .
- يعرف الطفل التناسب بين الأشكال .
- يستطيع الأطفال القيام بعمليات التصنيف ، أي يقومون بترتيب الأشياء وفق فئات فرعية مثل ترتيب الأشياء وفق اللون والشكل في آن واحد .
- يستطيع الأطفال أن يحسوا النسب بين اشكال متماثلة .

(ج) خصائص مرحلة العمليات الصورية :

إذا كان الطفل في مرحلة الحدس متمركزاً حول الذات وعملياته العقلية أداءات خيالية ، والطفل في مرحلة العمليات الحسية يشارك ويتعاون مع رفقائه ويصنعون قيودا متبادلة في لعبهم ، وعملياتهم العقلية قائمة على الجانب العملي الحسي ، فإن مرحلة العمليات الصورية تدخل منها للحياة الاجتماعية بأوجهها الثقافية وتضع شكلاً من التقاليد والقواعد والعادات في سلوك الأطفال وتزداد مشاركة الأطفال عن طريق تناول وجهات النظر ، ومناقشة أسانيد يتوفر فيها الضبط المشترك في الجماعة ، لذا يمكن أن تتميز هذه المرحلة بالخصائص التالية :

- يستطيع الأطفال تقبل الافتراضات من أجل المناقشة ، أي أنهم يستجيبون إلى الاحتمالات والإمكانيات في مشكلة ما .
- يسعى الأطفال إلى محاولة التحقق من الفروض .
- يسعى الأطفال للبحث عن الخصائص العامة والقوانين التي تبصرهم بحل المشكلة .
- ينتقل الأطفال من المحسوس إلى المجرد وينتجون نظماً خيالية .
- لدى الأطفال قدرة على تناول العلاقات المركبة .
- يقوم الأطفال بعمل خطط انتاجية قائمة على الفروض ويمضون في التحقق منها .

من خلال الخصائص السابقة يتضح أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين إدراك التفاصيل والنمو المعرفي لدى الأطفال ، فكلما تقدموا في المعرفة زادت قدرتهم على إدراك التفاصيل في نشاطهم الفني ، تشير إلى ذلك " روث بيرو" عن "بياجيه" حيث تقول أنا الأطفال يرسمون ما يعرفونه أكثر من أن يرسموا ما يرونه وان استجاباتهم مما يتطلب فهم رسمه استجابة كلية في ضوء أفعالهم وأداءاتهم وهذا ما يطلق عليه بياجيه مصطلح الواقعية العقلية .

ويشير " جمال عبد الرازق " إلى تجربة أجرتها " لوفانوا " لتبين العلاقة بين أسلوب الرسم والحالة الإدراكية للتعبير عنه ، عرضت فيها صورا تمثل الباب الخارجي للمدرسة على الصفوف من الثاني حتى السادس في أحدى المدارس الابتدائية ، ثم عرضت النتائج على فريق من المحكمين لتحديد وفصل الشكل عن الأرضية وتتلخص النتائج فيما يلي :

- كلما انتقل التلاميذ إلى فرقة أعلى كان هناك دليل على تقدمهم في عدد التفاصيل .
- يكون اختلاف الأسباب وتنوعها في الفرق الأعلى منها في الفرق الأدنى
- لا يوجد ارتباط ذا دلالة إحصائية بين العمر الزمني ودرجات الاستجابة للرسم في أية فرق .

٢. النمو الحركي العضلي وصلته بتطور المهارات :

من الأمور المهمة لمخططي المناهج دراسة تطور المهارات الحركية عند المتعلمين ، وقد تكون دراسة تطور المهارات بعيدة عن نمو اهتماماتهم وسلوكهم النشاطي . فهي صعبة للغاية لأن نمو اهتماماتهم لأداء نشاطات معينة مرتبطة بنمو قدراتهم العضلية ، ولذا قد يتم الربط في أكثر مواضع تطور المهارات بينها وبين نمو اهتماماتهم ونشاطهم السلوكي والدلالة على تطور مهارات الأطفال تظهر في بعض العوامل التالية :

- الاقتصاد في الزمن الذي تؤدي فيه المهارة ، فالزمن يزداد مع قلة الخبرة .
- القصد إلى الهدف مباشرة بدلاً من التخبط العشوائي والتجربة والخطأ .
- سلامة الأداء ، فيستبعد تدريجياً من التجارب الفاشلة وتثبت التجارب الناضجة.
- التدرج في التحسن عن العمليات السابقة .

لقد أسهمت بحوث النمو الحركي العضلي في توضيح الأساس الذي ينبغي أن يقوم عليه تدريس المهارات المختلفة ؛ إن الأطفال فيما بين التاسعة والعاشرة من

العمر عندهم القدرة على تحليل الحركة وإيجاد العلاقة بين الحركات المختلفة لذا يهتمون بالطريقة والخطوات في أثناء تأديتهم للمهارة وتحليلهم للحركة يجعلهم يتقنون العمل من جهة ، ويسهل تمثيل خبرة جديدة بتكرار خطوات التنفيذ أمامهم من جهة أخرى . لذا قد يستخدم التلاميذ الفرشاة الدقيقة ، ويفهمون كيف يلتقطون اللون الزائد ويحاولون أن يتحكموا في ملء المساحات اللونية، ويتقنون الإخراج في الخزف والنحت ويستطيعون أن يقطعوا ويلصقوا مساحات الورق المقوي.. وهكذا.

أما في سن الحادية عشرة فيصل تنظيم خطوات الحركة في العمل إلى مرحلة دقيقة وهذا يزيد الأطفال اتقاناً للعمل ، وأن كانوا لا يتموا العمل في مرحلة سابقة ، ولكنهم كانوا يسيرون في العمل دون توقف وتظهر الفروق الفردية بينهم واضحة ويعرف كل تلميذ تقريبا حدود قدراته لذا قد يستغل ذلك في الأنشطة والأعمال الجماعية والمشروعات .

٣. النمو الوجداني أو الانفعالي :

(أ) تطور الاهتمامات والميول :

تعتبر دراسة الاهتمامات والميول لدى الأطفال هي المدخل الأساسي لدراسة الإثارة في المنهج . فيرى (لونفيلد) أن استجابة التلاميذ وأثارتهم تعتمد اعتماداً كبيراً على أعمارهم واهتماماتهم ، لذا فهناك مثيرات متنوعة في كل عمر مما يجعل تلك الإثارة ذات معنى التأكيد على الخبرة العملية ومشاكل التلاميذ الحيوية

ويلخص (لونفيلد) منابع الإثارة في النشاط الإبداعي فيما يلي :

- أشكال الطبيعة مصنعة وغير مصنعة وخاصة تلك التي تهتوي رؤية الأطفال أو تجعلهم يجمعونها أو يرونها ، أمثلة ذلك دودة القز والعلب الفارغة والورد والثمار الجافة .
- اهتمامات الطفل الخاصة ، وخاصة عندما يشجعها المعلم .
- اهتمامات الجماعة وخاصة تلك الأنشطة التي يشترك فيها الأطفال في نشاطهم .

- الخامات والأدوات الجيدة وقد تكون الأدوات الميكانيكية مثيرة في السنوات المتقدمة .
- الموضوعات المختلفة مثل القصص والأحداث والمناسبات .

فتسهم الاهتمامات والميول بشكل فعال في عدة أمور منها ، معرفة مصادر الإثارة التي تهم الأعمار وعمليات التوجيه التي تناسبها ففي العاشرة من العمر تبدأ ظهور الجماعات بين الأطفال والمنافسة ، ويستثمر هذا الميل الجديد في الأعمال الجماعية في الرسم والمشروعات الجماعية والمناقشات المثمرة ، وفي الحادية عشرة يظهر ميل للأشياء الحقيقية . ويجب أن يقوم الأطفال بالأعمال الحقيقية وهم قادرون على مناقشة تلك الأعمال من الوجهة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ؛ لذا ينبغي أن يكون لما يقدم له وظيفة مباشرة في حياته، أما الثانية عشرة فهي بداية مرحلة الأصول ، لذا ينبغي أن يكون هناك ثبات في التربية ولا تتغير وجهات النظر تغيرا جوهريا ، كما تظهر لدى الأطفال طاقة أضافية ينبغي أن تستثمر في أعمال الدق والنشر والقطع ولتوظيف هذا النشاط فيما ينفع .

(ب) السلوك الاجتماعي :

إن كلمة سلوك معناها العام تتضمن كل نشاط يقوم به الكائن الحي فانشغال الطفل في اللعب نوع من السلوك ، ومناقشة الكبار نوع من السلوك ، أما مدلول كلمة سلوك في علم الاجتماع فأنها تتضمن كل ما يقوم به الإنسان من أعمال ونشاط صادر من بواعث أو دوافع داخلية أو موضوعات خارجية .

أن طفل العاشرة يتقدم في عمله بخطى واسعة ويكون على استعداد ليضع خطة يومه ويتقبل مسئولية تنفيذ الأشياء في الوقت المحدد فإنه نشط من الناحية الجسمية ، ويجب أن يندفع هنا وهناك ويكون مشغولا كعنصر مخلص في جماعة ويحفظ السر، وفي سن الحادية والثانية عشر تظهر الميول واضحة ويميل الأطفال إلى التخصص ويصبحون أكثر موضوعية ، ولا يهتم الطفل بعمل إلا إذا كنا يميل إليه . ويتميز هذا السن بتعلم المهارات اللازمة لشئون الحياة وتعلم المعايير

الخلقية والقيم وتكوين الاتجاهات ، والاستعداد لتحمل المسئولية وضبط الانفعالات لذا نجدهم يحتاجون إلى الثبات في نمط السلوك المقبول .

ويعتبر " حامد زهران " أن هذه المرحلة هي أنسب المراحل العملية للتطبيع الاجتماعي ونجد الأطفال يحاولون التخلص من الطفولة ويشعرون بأنهم كبار وهم في هذا السن واقعيون وعمليون ، واقعيون لأنهم بعيدون عن اللعب الايهامي والخيالي ، ويبدؤن اللعب المنظم مع الأصدقاء وله أغراض معينة ، وعمليون لأنهم يخضعون أنفسهم لقواعد النظام ويميلون للمنافسة ، وتبرز فيهم صفات اجتماعية مثل الزعامة والسيطرة وهذا ما يدعو المربين إلى تنظيمها .

(ج) نمو التذوق والحكم الجمالي :

من بين الدراسات التي اهتمت بالحكم الجمالي لدى الأطفال دراسة قام بها "آرفن تشيلد" حيث تتعرض للمعوقات التي تؤثر تأثيراً مباشراً في المناهج . فتعرض مثلا أن معظم الأطفال والكبار يختلفون بعامة في آرائهم عن المتخصصين عندما يطلب منهم إصدار أحكام جمالية ، وأن مجرد التعرض المستمر لوجهات النظر أكثر عن الإنتاج الفني أو الاستيعاب لمعلومات تاريخية ووصفية عنه ليس له إلا تأثير قليل في تغيير أحكام الأطفال ولكن التعرض إلى سلسلة من التدريبات الفترية التي تبني حول استخدام قاعدة بسيطة مثل التنظيم تمكن الكثيرين منهم في تحسين احكامهم الجمالية . وتعتبر هذه المجهودات مع ذلك أكثر نجاحا بعد اجتياز الصف الرابع من المرحلة حتى تنتهي مرحلة التعليم الأساسي .

ويبدو أن هناك علاقة بين الحكم الجمالي والشعور بالتنظيم ولكن كيف يتم التأثير على أطفالنا بالشعور بالتنظيم ؟

يرى "لونفيلد " أننا ينبغي أن نفرق بين التنظيم الجامد والتنظيم الابداعي ، فالأول ممكن أن نفرضه على الطفل أو نعلمه له بالتكرار مراراً مثل تنظيم الحروف والكتابة على السطر وحفظ الحجرة في نظام معين ، فعلى الرغم من أهمية هذا التنظيم إلا أنه لا يتضمن خيالاً ابداعياً ، أما التنظيم الضروري للنشاط

الفني فهو الذي يتضمن تفكير الطفل وشعوره ، ويتحقق ذلك بالتكامل بين شعور الطفل وتفكيره ، فإذا رسم الطفل في جزء من الورقة وترك الباقي فإنه يكون منصرفاً إلى تفكيره ولم يرى الورقة فإن الاستخدام الاقتصادي للورقة وتوزيع العناصر عليها يحقق مثل هذا التكامل .

وترى بعض الدراسات التي تؤكد أنه في حالة اعطاء سلسلة من التدريبات التي تبني حول استخدام قاعدة بسيطة مثل التنظيم لتمكن الكثيرين فعلاً من تحسين احكامهم الجمالية ، ولكنها أكثر نجاحا بعد اجتياز الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي ، ففي ضوء ذلك ينبغي أن نبني الأحكام الجمالية من الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي وأن تكون تمهيداً للصفوف الأعلى وان تبني فعلاً حول فكرة التنظيم ، وشيء آخر ينبني عليه المنهج وهو قراءة الأطفال للصور والاهتمام بلغة الفن ، وان مثل هذا التدريب يساعدهم على إصدار الأحكام التذوقية في المستقبل .

☐ حاجات التلاميذ :

إن التعرف على حاجات المتعلمين وتحديدها يعتبر أمراً هاما بالنسبة لمخططي المناهج ، ويساهم في هذه العملية مجموعة من المتخصصين والمعلمين على النحو التالي :

١. يقوم الخبراء والمتخصصين في علم النفس والاجتماع بإجراء مجموعة من البحوث العلمية تستهدف تحديد حاجات ومشكلات التلاميذ على مستوى الدولة ثم على مستوى المناطق عندما تسمح الامكانات بذلك ، ومن المفروض أن تنتهي هذه البحوث بإعداد قائمة مرتبة ترتيباً تنازليا للحاجات المهمة جداً ثم الأقل أهمية وهكذا .

٢. تعرض هذه القائمة على تلاميذ كل مدرسة بحيث تتاح لهم الفرصة لتحديد أهمية كل حاجة بالنسبة لهم ولظروفهم . ومما لا شك فيه أن اختلاف البيئات يؤدي إلى اختلاف أهمية بعض الحاجات . فقد تكون حاجة ما مهمة جدا في

بيئة وأقل أهمية في بيئة أخرى ، ويتم ذلك عن طريق استبيان يجري على تلاميذ كل مدرسة على حدة .

٣. يقوم المعلمون والأخصائيون الاجتماعيون بالتأكد من صدق الحاجات التي تم التوصل إليها سابقاً وذلك عن طريق :

- ملاحظة التلاميذ ملاحظة دقيقة في أوقات وأماكن مختلفة .
- إجراء بعض المقابلات مع المتعلمين ومناقشتهم حول هذا الموضوع . وهناك مقابلات فردية أي تجرى مع كل متعلم على حدة ومقابلات جماعية أي تتم مع مجموع من المتعلمين .
- دراسة بطاقات المتعلمين والتقارير التى تكتب عنهم فى السجلات .

* العلاقة بين المنهج وحاجات التلاميذ :

في بداية الأمر وفي ظل المنهج التقليدي لم يكن هناك أي اهتمام بالتلميذ ، وكان التركيز كله موجه للمعلومات في صورة مواد دراسية ، واستمر الوضع هكذا فترة طويلة حتى نادت التربية الحديثة بوجوب الاهتمام المتعلم وجعله محور العملية التربوية ، ومن هنا ظهرت مناهج النشاط التي اهتمت بميول المتعلمين وحاجاتهم وكان للميول في أطار هذه المناهج نصيب الأسد ، أما الحاجات فقد حظيت باهتمام أقل ، ثم حصلت على قسط أكبر من الاهتمام في ظل المنهج المحوري الذي أتاح الفرصة المتعلمين لدراسة مجموعة من الوحدات مبنية على الحاجات والمشكلات المشتركة بين المتعلمين والمجتمع ، وهكذا نجد أن الاهتمام بالحاجات قد تفاوت من منهج أو تنظيم لمنهج لآخر كما يتضح فى استعراض التنظيمات المختلفة للمنهج .

وللحاجات أهمية كبرى بالنسبة للمنهج للأسباب التالية :

١. إن الحاجات إذا لم تشبع فإنها تؤدي إلى ظهور مشكلات ، والمشكلات بدورها تعوق الدراسة وتقف حائلا أمام التعليم المثمر .

٢. إن اهتمام المنهج بحاجات المتعلمين يجعلهم يقبلون على الدراسة بدافع قوي فيبذلون المزيد من الجهد والنشاط . ولذلك أثر كبير في المرور بخبرات مربية ، والمنهج الحديث ما هو إلا مجموعة من هذه الخبرات .

٣. إن إشباع الحاجات في كثير من الأحيان يؤدي إلى اكتساب بعض المهارات، ويعتبر ذلك هدفا من الأهداف التي تسعى المناهج لتحقيقها .

ولهذه الأسباب فإن اهتمام المناهج بحاجات التلاميذ يصبح أمراً لا غني عنه ولا مفر منه وتتضح هذا الاهتمام في النقاط التالية :

١. إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للقيام بأنشطة متنوعة تدور حول حاجاتهم المشتركة وتعمل على إشباعها ، ويتم ذلك في صورة وحدات أو أنشطة أو موديولات تعليمية قائمة على الحاجات والمشكلات الجماعية ، في صورة مشروعات يختارها المتعلمين لإنتاج بعض الأشياء التي تعمل على إشباع الحاجات ، من خلال أنشطة جماعية حرة كالرحلات والمعسكرات والندوات

٢. عند قيام التلاميذ بأنشطة لإشباع حاجاتهم فإنه يمكن توجيههم لاكتساب بعض المهارات في مجالات معينة :

- فالمتعلمات يكتسبن مثلا بعض المهارات الخاصة بطهي الطعام ، وتقديم الطعام وبإعداد وجبات غذائية مستوفية الشروط الصحية ، ويعمل بعض الديكورات في المنزل .
- كما يكتسب المتعلمين مهارات خاصة بإنتاج بعض المستلزمات التي تفي بحاجاتهم ، وكذلك مهارات خاصة بتنظيم العمل الجماعي في مجالات متعددة .

٣. يركز المنهج تركيزاً شديداً على الطرق التي يتبعها المتعلمين لإشباع حاجاتهم ويؤدي ذلك إلى تكوين عادات واتجاهات في منتهى الأهمية ، كما يؤدي أيضا إلى إكسابهم معلومات نافعة .

٤. اهتمام المنهج بإشباع بعض الحاجات الأساسية المرتبطة بالمجتمع قبل الحاجة إلى التقدير الاجتماعي ، أو الحاجة إلى التعبير وإبداء الرأي حيث يتطلب منه إتاحة الفرصة أمام كل المتعلمين لتقويم الأنشطة التي قاموا بها ، ومعنى ذلك أن يبدى كل منهم رأيه بصراحة تامة ولكن على أسس موضوعية وتدور المناقشات تحت توجيه المعلم وإرشاده .

ومن خلال ذلك يعمل المنهج على تدعيم بعض القيم التي من أهمها :

- احترام الرأي الآخر .
- عدم مقاطعة شخص فى أثناء كلامه .
- عدم استعمال الألفاظ الجارحة وضبط النفس عند احتدام المناقشة .
- الامتثال لأوامر رئيس الجلسة .

٥. تنظيم لقاءات بين المدرسة وأولياء الأمور لمناقشتهم في أهم حاجات المتعلمين وإرشادهم إلى كيفية مساعدة الأبناء في إشباع هذه الحاجات والإجابة على كل استفساراتهم ، كل ذلك يؤدي إلى تدعيم الصلة بين المدرسة وسكان الحي ، وينتج عن ذلك ازدياد قدرة المدرسة على المساهمة في خدمة البيئة .

ومن ذلك كله يتضح بأن اهتمام المنهج بحاجات التلاميذ يؤدي ، إذا ما تم التنفيذ بصورة دقيقة ، إلى مساعدتهم على إشباع هذه الحاجات ، كما يؤدي إلى اكتساب بعض المهارات وتكوين بعض العادات والاتجاهات وتدعيم بعض القيم وربط المدرسة بالبيئة ، وبذلك تتحقق معظم الأهداف التي تسعى إليها التربية .

❑ مشكلات التلاميذ :

لم يهتم المنهج التقليدي بمشكلات التلاميذ لاعتقاده بأنها أمور خاصة بهم ولا داعي لإقحام المنهج في التصدي لها ، ويبدو أن أنصار هذا المنهج قد نسوا أنهم لم يدركوا بأن ترك المشكلات بلا حل يعوق الدراسة ، بل قد يؤدي إلى انحراف التلاميذ وفشلهم في الدراسة .

وعندما ظهر منهج النشاط فإنه ركز كثيرا على ميول التلاميذ ، ثم بدأت بعض الأصوات تنادي بضرورة الاهتمام بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم وفي ظل المنهج المحوري كان لهذه الحاجات والمشكلات المشتركة نصيب أكبر من الرعية والاهتمام ، وبنيت مجموعة من الوحدات الدراسية على المشكلات.

✱ أهمية دراسة المشكلات :

إن اهتمام المنهج بمشكلات التلاميذ أمر حتمي للأسباب الآتية :

١. عادة ما يواجه المتعلمين المشكلات من السهل حلها ولكنها إذا تركت هذه المشكلات فترة طويلة دون التصدي لها قد تؤدي إلى انحراف بعض المتعلمين . ومما لاشك فيه أن الانحراف له آثار مدمرة ليس فقط على دراسة التلميذ وإنما أيضا على ممتلكاته .

٢. إن المتعلم الذي يعاني من بعض المشكلات من الصعب عليه أن يتابع الدراسة بانتظام وتقل درجة تركيزه وانتباهه أثناء شرح المعلم وعند استذكار دروسه .

٣. مساهمة المدرسة في حل مشكلات المتعلمين تجعلهم يشعرون باهتمامها بهم ورعايتها لهم ولذلك أثر كبيرا في حب المتعلمين لمدرستهم وزيادة تكيفهم مع حياتهم الدراسية واقبالهم على الدراسة لجهد متواصل وحماس مستمر .

٤. ثبت علمياً أن التدريب على حل المشكلات العامة يساهم مساهمة فعالة في تنمية مهارات التفكير العلمي ، ومن الأهمية اكساب المتعلمين هذه المهارة لأهميتها لهم بعد تخرجهم وتحملهم المسئولية الاجتماعية ، فإنهم بدورهم يستغلون هذه المهارة في حل مشكلات البيئة والمجتمع ونستخلص من ذلك أنه :

- في بداية الأمر تنمو قدرة المتعلمين على التفكير العلمي عن طريق حل المشكلات .

- في نهاية الأمر يساهم المواطنون في حل مشكلات بيئتهم ومجتمعهم بالأسلوب العلمي الذي اكتسبوه أثناء فترة الدراسة .

٥. إن اهتمام المدرسة بحل مشكلات المتعلمين يستدعي توثيق الصلة بينهما وبين أولياء الأمور وتعاونهم المشترك من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المنشود وهو حل مشكلات أبنائهم ، وتوثيق الصلة بين المدرسة وأولياء الأمور يتيح لها الفرصة لخدمة البيئة لأن الكل سيرى في المدرسة مركز أشعاع بالنسبة لهم وتستطيع المدرسة أن تدعم هذا الاتجاه بتنظيم ندوات لدراسة المشكلات العامة التي يعاني منها أهل الحي ، ويعرض بعض الأفلام التي تعمل على تثقيف المواطنين وزيادة وعيهم كما تعمل على إكسابهم عادات واتجاهات على أسس سليمة ... بهذا الأسلوب تنجح المدرسة في رعاية المتعلم والبيئة التي يعيش فيها هذا المتعلم .

٦. أن الأنشطة التي يقوم بها المتعلمين من أجل إشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم تعمل على تحقيق أهداف تربوية ذات أهمية بالغة للفرد والمجتمع وهي تتمثل في :

- تنمية القدرة على العمل الجماعي والتعاوني .
- تنمية القدرة على التخطيط .
- حرية التعبير والنقد .
- احترام رأى الأخرين .
- تكوين اتجاهات نحو البيئة والمجتمع .

❑ ميول التلاميذ :

للميول أهمية كبرى بالنسبة للمنهج و المتعلمين ، وقد اهتمت المناهج بميول التلاميذ بدرجات متفاوتة ، فقد كان الهدف الرئيسي للمنهج التقليدي هو التركيز على المعلومات ، أما الميول فلم تحظ من جانبه إلا بقدر ضئيل من الاهتمام في

صورة هوايات يختار منها المتعلم ما يعجبه ، وهي عبارة عن أنشطة اختيارية فتقوم المدرسة بتكوين جمعيات مختلفة كجمعية الرسم أو التصوير والأشغال أو الموسيقى أو التمثيل أو الإذاعة أو الصحافة أو الرحلات أو الكشافة أو التفصيل أو الاقتصاد المنزلي . واشتراك المتعلم في أحدى هذه الجمعيات لم يكن إجبارياً وكان القصد منها هو الترفية عن المتعلمين وتجديد نشاطهم حتى يواصلوا الدراسة بحيوية وتركيز ، ولهذا السبب لم تكن لهذه الأنشطة أهمية تربوية وكان الوقت المخصص لها قليلاً ثم ما يلبث أن يقل حتى يتلاشى في الثلث الأخير من العام الدراسي حيث يبدأ المتعلمين في الاستعداد للامتحانات .

ثم جاءت التربية الحديثة ونقلت محور الاهتمام من المعلومات إلى المتعلم . وليس معنى ذلك أنها أهملت المعلومات نهائيا وإنما جعلت منها وسيلة لخدمة الفرد والمجتمع بدلا من أن تكون هدفا في حد ذاتها ، ويظهر منهج النشاط مركزا في أول عهده على ميول المتعلمين بحيث تكون المنطلق لكل الأنشطة والدراسات . فيقوم المتعلمين أنفسهم باختيار مجموعة من المشروعات ثم يتولوا التخطيط لكل مشروع وتنفيذه وتقويمه ، ويترك لهم حرية اختيار المشروعات التي تسترعي انتباهم وتتجاوب مع ميولهم ورغباتهم . وتؤدي هذه الأنشطة إذ ما تمت على أسس سليمة ، إلى إكساب المتعلمين بعض المعلومات والعادات والاتجاهات والمهارات ، وبذلك تساهم في تحقيق أهداف تربوية في منتهى الأهمية للمتعلم والمجتمع .

وبعد فترة من الزمن سمعت أصوات تنادى بعدم التركيز الشديد على الميول للمتعلمين وجعلها منطلقاً لكل الأنشطة . وبينت خطورة هذا الاتجاه وعيوبه التي تتلخص فيما يلي :

١. أن التركيز الشديد على الميول يؤدي إلى اهمال المجتمع ويجعل المدرسة قاصرة على أداء رسالتها الاجتماعية نحو البيئة .

٢. قد تدور ميول المتعلمين حول موضوعات وأشياء ليست لها قيمة تربوية كبيرة مما يجعل العائد منها أقل من المنصرف عليها .

٣. قد يرتبط ميول المتعلمين بأشياء لا تناسب قدراتهم ومستوى نضجهم . ففي بعض الأحيان يقبل المتعلمين على أنشطة في الوقت الذي لم يصلوا فيه بعد إلى النضج الجسمي الذي يمكنهم من القيام بهذه الأنشطة وتحمل تبعاتها ، وفي أحيان أخرى تتجه ميولهم نحو أمور معقدة جدا تحتاج إلى قدرات عقلية ناضجة ، ويتمثل ذلك في اقبالهم على الطيران وشغفهم به وهم ما زالوا في سن الطفولة .

٤. أن عملية تحديد ميول المتعلمين تعتبر عملية صعبة ومعقدة وذلك لأن الميول تختلف من متعلم لآخر بل وتختلف عند نفس المتعلم من وقت لآخر .

٥. إضافة إلى ما سبق فإن عملية تحديد الميول وقياسها عملية تحتاج إلى أشخاص مدربين للقيام بها وحيث أن هناك آلاف المدارس فإن ذلك يستلزم إعداد عدد كبير من هؤلاء المتخصصين وهذا أمر في منتهى الصعوبة ، إن لم يكن مستحيلاً .

لهذا الأسباب مجتمعه أصبح هناك شبه اجماع على ضرورة مراعاة المنهج لميول المتعلمين المشتركة والاهتمام بها شرط ألا تكون نقطة الاهتمام الوحيدة عند بناء المنهج بحيث يؤدي ذلك إلى نوع من التوازن بين الميول والحاجات والمشكلات ، كما يؤدي أيضا إلى توازي آخر بين المتعلم والمجتمع .

❋ دور المنهج نحو ميول التلاميذ :

بعد تحديد الميول المشتركة للمتعلمين ينبغي على المنهج مراعاة النقاط التالية :

١. العمل على تنمية الميول التي تؤدي إلى صالح الفرد والمجتمع . ومعنى ذلك تصنيف الميول في فئات حسب فوائدها التربوية وتنمية ما هو صالح منها ، والتصدي للميول التي تحمل في طياتها روح العدوان أو التي لا تمثل أية أهمية حيوية للمتعلم.

٢. يجب أن تؤدي عملية إشباع ميول المتعلمين إلى توليد ميول جديدة في اتجاهات مختلفة . بحيث يتحقق مفهوم الاستمرارية ، فإذا كان ميل المتعلم

يتجه مثلا نحو الزحلات فمن الممكن عند قيامه بها يتم توليد ميل جديد نحو التصوير وتحميض الصور ، وهذا الميل بدوره يؤدي إلى سيول أخرى مرتبطة به وقائمه عليه .

٣. ربط ميول المتعلمين بحاجاتهم من ناحية وبقدراتهم واستعداداتهم من ناحية أخرى ، فارتباط الميول بالحاجات يؤدي إلى إقبالهم على النشاط بحماس شديد وجهد متواصل . وارتباطها بقدرات المتعلمين واستعدادتهم يتيح الفرصة لهذه الجهود بأن تثمر وتحقق الأهداف التربوية المنشودة منها ، فيمل المتعلم نحو الموسيقى مثلا إذا لم يصاحبه قدره واستعداد لتعليم الموسيقى فإن التلميذ لن يحقق أي نجاح يذكر في هذا المضمار ، وتتضح الصورة أكثر إذا ما تخيلنا رجلا له ميل شديد نحو كرة القدم مع العلم بأن هذا الرجل في سن لا يقوي على الحركة والنشاط ، فهل من المنتظر أن يشبع هذا الرجل ميله عن طريق ممارسة حقيقية تتمثل في لعب كرة القدم ؟ بالطبع لا .. لا أن قدراته واستعداداته لا تسمح له بذلك ، وعلى هذا الأساس سيكون إشباعه لهذا الميل بطريقة سلبية خالية من النشاط ، ويتمثل ذلك في متابعته لمباريات الكرة ومشاهدتها وقراءة ما يكتب عنها من وصف أو تعليق . من هذا المنطلق يجب على المنهج أن يتيح الفرصة للمتعلم لإشباع ميله بطريقة إيجابية ولن يتم ذلك إلا إذا ارتبطت ميول المتعلمين بقدراتهم واستعداداتهم .

٤. توجيه المتعلمين دراسيا ومهنيا وذلك عن طريق إتاحة الفرصة لكل منهم للقيام بالدراسات التي تتفق مع ميوله وتتمشى مع قدراته . ومن هذا المنطلق تكون الميول بمثابة الموجه للدراسات المهنية ، وهذا يتطلب ملاحظة المتعلمين بدقة أثناء قيامهم بالأنشطة المتنوعة وتدوين الملاحظات في بطاقة كل منهم ، كما يتطلب أيضا تقديم مواد الدراسة في صورة مجالات متنوعة يختار الطالب أيضا من بينها ، وبذلك يعطي الطالب الفرصة الكافية لاختيار المجالات ، ثم لاختيار المواد داخل هذه المجالات . وهذا النظام متبع الآن في كثير من الدول ومطبق في المدرسة الشاملة على نطاق واسع ، كما أنه مطبق

ايضـا سي المؤسسات التربوية التي تتبع نظـام السـاعات المتعمـدة ، ويتيح هذا النظـام الفرصـة للطالـب باختيـار تخصـص رئيس وتخصـص ثـانوي ومجـال الاختيار متسع إلى أقصى حد ... وعلى هذا الأساس يوجه المتعلمين للدراسة وفقاً لميولهم وقدراتهم .

٥. استغلال ميول المتعلمين في تنمية القدرة لديهم على الخلق والابتكار ، فعند قيام المتعلمين بالأنشطة والمختلفة التي تشبع ميولهم فـأنهم يكتبون مجموعة من المهارات ، وهنا يأتي الدور على طرق التدريس التي يتبعها المعلمون في استغلال ميول المتعلمين ومهاراتهم المكتسبة عن طريق الأنشطة فـي تنمية القدرة على الابتكار ونحن نعتبر أن تنميـة هذه القدرة من أهم الأهداف التي يجب على التربية الاهتمام بها إلى أقصى درجة فـي عالمنـا العربي فـي وقتنـا الحالي وذلك لأننا في أمس الحاجة لتخريج جيل جديد لديه القدرة على الخلق والإبداع والاحتكار . ولو دققنا النظر فـي أحوالنـا لوجدنا أنفسنا نعيش عالة على إنتاج الدول المتقدمة وبالذات فـي مجـال العلم والتكنولوجيا ، فـإلى متـى يظل هذا الوضـع مستمرا ؟ لن يكتب لنا الخـروج مـن هذه الدوامـة إلا بتحقيق هذا الهدف .

٦. توظيف استغلال ميول المتعلمين في تكوين مجموعة من العادات والاتجاهات المفيدة للفرد والمجتمع ، فعند قيام المتعلمين بالأنشطة التي تعمل على إشباع ميولهم يجب على المعلم التدخل لإكساب التلاميذ إلـى الطـرق السليمة لإشباع هذه الأنشطة ويعودهم على إتباعها باستمرار وهذا بدوره يؤدى إلـى تكـوين العـادات والاتجاهـات المرغـوب فيهـا ، فـإذا كانـت ميـول المـتعلم تتجـه نحـو الرياضـة مـثلا فإنـه يشـترك فـي أحـدى الفـرق الرياضـية بالمدرسـة ، ومـن الواجـب هنـا تعويـده علـى نظافـة جسـمه وملابسـه وضـرورة الاسـتحمام بعـد التدريب أو المباريات ، ويساعد ذلك على إكسابه عـادة النظافـة وتعويده على الانتظام في مواعيد التدريب المحددة ، وعدم التهاون معه في هذا الأمر حتـى تتكون لديه عادة الدقة والنظام ، وتشجيعه علـى بـذل أقصـى جهـد للتعـاون مـع

أفراد الفريق واحترام رأي المدرب ورئيس الفريق حتى تتكون لديه بعض الاتجاهات نحو العمل الجماعي .

٧. حتى يتمكن المنهج من إشباع ميول المتعلمين وتنميتها وتوجيههم دراسياً ومهنياً فإنه من الضروري أن يكون بجانب الكتب الدراسية مئات الكتيبات المصاحبة ، والكتيب المصاحب هو عبارة عن كتيب صغير يتراوح عدد صفحاته ما بين ٤٠ إلى ٦٠ صفحة ومن الممكن وضعه في الجيب وهو جيد الطباعة والإخراج وفيه صور ورسوم وأشكال بالألوان الجذابة ويتعرض كل كتيب لموضوع من الموضوعات تتعلق بجسم الإنسان مثل القلب ، الكبد ، الدم ، الشرايين ، الميكروبات والفيروسات ، .... وهناك كتيبات خاصة بالإدارات والأجهزة مثل : الراديو ، والتليفزيون ، والرادار ، والحاسب الإليكتروني ، وآلة التصوير ، والسيارة ، والطائرة ، الصاروخ ، مركبة الفضاء ، وهناك كتيبات خاصة بالفلك وما يتبعه : النجوم ، الكواكب ، الشمس ، الفضاء الخارجي ، الأرض .

وهناك كتيبات خاصة بحياة العلماء ومكتشفاتهم واختراعاتهم ، والمفروض أن توجد هذه الكتيبات في مكتبة المدرسة . وعند تعرض الكتاب المدرسي لموضوع ما ، فإنه يتعرض إليه بإيجاز ويشير إلى التلميذ بقراءة الكتب الخاصة بهذا الموضوع ... ونظراً لأن هذه الكتيبات موجودة بإعداد كبيرة جدا فإن المتعلم يصعب عليه الإطلاع عليها جميعاً ولذلك فهو يختار منها ما يناسبه ويتمشى مع ميوله ، ولذلك فإن هذه الكتيبات تساعد كثيراً في تحديد ميول المتعلم ، فإذا عرفنا نوعية الكتيبات التي يقبل على قراءتها فإن ذلك يدل على ميله ، فالمتعلمين الذي يقبل الكتيبات الخاصة بالأمراض والميكروبات وأجزاء الجسم : مثل القلب والكبد والعين .... الخ فإن ميوله في واقع الأمر يتجه نحو دراسة الطب والعلوم الطبية .

ولهذه الكتيبات مميزات كثيرة من أهمها أنها :

- تخفف العبء عن الكتب الدراسية .

- تساعد على تعميق معلومات المتعلم بطريقة مشوقة وجذابة .
- تساعد على الكشف عن ميول المتعلم .
- تساعد على توجيه المتعلمين دراسياً ومهنياً .
- تساعد على تعويذ المتعلم على القراءة الخارجية والاعتماد على نفسه وبالتالي فإنها تدعم مفهوم التعلم الذاتي والتعلم المستمر .
- تجعل المكتبة المدرسية جزءاً من العملية التعليمية .

☐ قدرات واستعدادات التلاميذ :

يختلف كل متعلم عن الآخر في قدراته واستعداداته . حيث أن هذه القدرات والاستعدادات تلعب دوراً كبيراً في عملية التعلم فإن الضرورة تحتم مراعاة المنهج لها والعمل على تنميتها .

وكثيراً ما تستخدم كلمة قدرة وكلمة استعداد في الحياة الدراسية وفي مواقف الحياة المتعددة فأحيانا ما نسمع بأن هذا الشخص ليست عنده القدرة على أداء هذا العمل أو ليس لديه استعداد لتنفيذ ما يطلب منه ، وأحيانا أخرى نسمع بأن متعلما ما ليس لديه القدرة على مواصلة الدراسة أو على تعلم أمراً ما . وتعمل التربية الحديثة على توجيه المتعلمين للدراسات والأنشطة وفقا لقدراتهم واستعداداتهم ، وكلما زادت قدرات المتعلم واكتملت استعداداته كلما تمت عملية التعلم في وقت أقل بنتائج أفضل .

وقبل أن نتكلم عن علاقة المنهج المدرسي بقدرات المتعلمين واستعداداتهم علينا أن نحدد أولا طبيعة العلاقة بين القدرة والاستعداد :

يرى البعض أن كلمة (قدرة) ترادف (استعداد) وهذا الرأي يجانبه الصواب ، لأن هناك فرقاً بين القدرة والاستعداد في نفس الوقت الذي توجد بينهما نوعا من التداخل . وسوف نتعرض لتعريف كل منهما حتى يتضح الفرق بينهما .

فالقدرة حسب تعريفها في علم النفس هي (كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة التدريب أو من

دون التدريب ، كالقدرة على ركوب الدراجة أو على تذكر قصيدة من الشعر أو الكلام بلغة أجنبية أو إجراء الحساب العقلي ...) .

أمّا الاستعداد فهو : قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم في سرعة وسهولة على أن يصل على مستوى عال من المهارة في مجال معين ، كالرياضيات أو الطيران أو الموسيقى أو الزعامة ، أو الدراسات الجامعية ،أن توافر له التدريبات اللازمة

من هذين التعريفين يتضح لنا أن الفرد قد لا تكون لديه القدرة في الوقت الحاضر للقيام بعمل ما كقيادة طائرة أو اصلاح ساعة أو العزف على آلة موسيقية ، أو رسم صورة أو منظر طبيعي ، ولكن هذا الفرد يملك استعداداً كبيراً يرشحه للتفوق الملموس في هذا المجال إذا ما أتيحت له الفرصة الكافية للتدريب ، ومعنى ذلك أن الاستعداد سابق على القدرة.

وقد قام علماء النفس بتصنيف القدرات في ثلاث فئات :

١. قدرة عامة .
٢. القدرات الطائفية وتشمل (الطائفية الكبرى ، المركبة ، الأولية ، والبسيطة) .
٣. القدرات الخاصة .

أما بالنسبة للاستعدادات فهناك الاستعداد البسيط وهناك الاستعداد المركب كالاستعداد اللغوي والموسيقي والميكانيكي .. الخ . وقد بذلت جهود كثيرة في علم النفس لقياس القدرات والاستعدادات وكان لهذه المقاييس أثر كبيرة في نجاح المدرسة في القيام بعملية التوجيه الدراسي والمهني لمتعلمينها .

* **دور المنهج نحو القدرات والاستعدادات :**

للمنهج دورٌ فعالٌ نحو القدرات والاستعدادت ؛ فهو يعمل على :

١. تنمية قدرات المتعلمين ، وذلك عن طريق التدريب الموجه مع مراعاة اختلاف القدرة من متعلم لآخر وفقا لعوامل فطرية وعوامل مكتسبة فمثلا

القدرة على التعبير تختلف من متعلم لآخر ، ومن هنا يجب على المعلم أن يحدد مدة ونوعية والتدريب اللازم لتنمية هذه القدرة لدى كل تلميذ وفقاً لقوتها أو ضعفها ، ومن المستحسن أن يقوم المعلم بتدريب عام لجميع المتعلمين لتنمية قدرة معينة على أن يتبع ذلك بتدريب خاص لمن ـم في حاجة إلى ذلك .

٢. التركيز على بعض القدرات العقلية التي تفيد الطالب في حياته الدراسية العامة ، ومن أهم هذه القدرات : القدرة على التفكير القدرة على الفهم ، القدرة على التذكر ، القدرة على جمع المعلومات وتحليلها ، القدرة على تنظيم المعلومات ، القدرة على الربط ، القدرة علي الاستنتاج ، القدرة على التركيز ، القدرة على التعبير ..... الخ .

٣. ربط ميول المتعلمين بقدراتهم واستعدادات . لأن الميل الذي لا يرتكز على استعداد لدى الطالب فإنه من الصعب تنميته مهما خصصنا له من وقت وجهد ، فإذا اتجه ميل أحد المتعلمين للموسيقي مثلاً دون أن يكون لديه استعداد لها فمن الصعب عليه تحقيق نجاح باهر في هذا المجال .

٤. إتاحة الفرصة أمام كل تلميذ لتحديد عدد المواد التي سيقوم بدراستها في الفصل الدراسي أو في العام الدراسي وفقا لقدراته واستعداداته . ومعنى ذلك أن عدد ساعات الدراسة يزيد أو ينقص وفقا لقدرات المتعلم والنتائج التي يتم التوصل إليها في نهاية الفصل الدراسي ، فإذا حصل المتعلم على تقدير مرتفع في نهاية العام يسمح له بتسجيل عدد أكبر من الساعات في الفصل الثاني على أن يقوم هو باختيار بعض هذه المواد ، وتتم عملية الاختيار هذه من مجموعة متنوعة ومترابطة من المواد ، وقد نجح نظام الساعات المعتمدة في تحقيق هذا المفهوم إلى حد كبير في كثير من المؤسسات التعليمية الغربية والعربية وأخيراً في بعض أنظمة التعليم العالي بجمهورية مصر العربية ، أما فرض عدد ثابت من المواد التي يدرسها جميع متعلمين الصف الواحد بصرف النظر عن قدراتهم

واستعداداتهم فمعنى ذلك أن المنهج لا يعترف باختلاف قدرات المتعلمين واستعداداتهم .

❑ عادات التلاميذ واتجاهاتهم :

للعادات والاتجاهات أهمية كبرى في حياة الفرد والمجتمع وتتفاعل مع الميول والحاجات في توجهها لسلوك الأفراد ، وعملية تكوين العادات والاتجاهات تعتبر هدفاً من الأهداف التربوية الكبرى التي يجب على المدرسة تحقيقها .

❋ كيف تتكون العادات والاتجاهات :

تتكون العادات والاتجاهات مظاهر عديدة يتضح معظمها فيما يلي :

- الإنسان تحت تأثير الحاجة أو الميل يقوم بسلوك معين لإشباعه وبتكرار هذا السلوك وإحساسه بما يحققه له تتكون العادة لديه .
- مجرد تكرار الطفل لعمل ما عدة مرات متتالية يؤدي به في النهاية إلى اكتساب العادة .
- تقليد الطفل لأشخاص أكبر منه سنا يشعر نحوهم بالحب والتقدير والاعتزاز أو يرى فيهم رمزاً للقوة والسلطة قد يؤدي إلى تكوين العادة لديه ، فالطفل أحياناً يقلد حركات أو أعمال يقوم بها والده أو والدته أو أخوة الأكبر أو مدرسه بصرف النظر عن فهمه أو اقتناعه بالسلوك الذي يقلده ، ومن هنا ظهرت لنا أهمية التربية عن طريقة القدرة .
- تقليد الطفل الأطفال الأخرى حين يلعب معهم وتكرار ذلك باستمرار يجعله في بعض الأحيان يفعل ما يفعلون ويسلك ما يسلكون حتى تزداد درجة الألفة والانسجام بينه وبين أفراد مجموعته ، ومن هنا يجب ملاحظة سلوك الطفل بعد عودته من اللعب مع زملائة حتى لا يؤدي ذلك إلى اكتساب عادات سيئة .
- للدين والقانون والعرف والتقاليد دور كبير في تكوين العادات .

- قراءات الفرد ومشاهداته قد تؤدي إلى اكتساب بعض العادات . وهناك أسباب أخرى متعددة تؤدي إلى تكوين العادات لسنا في صدد التعرض لها الآن ، وما ينطبق عن العادات ينطبق في كثير من الأحيان على الاتجاهات.

ونحن نرى أن العادات تساعد على تكوين الاتجاهات ، ومن الممكن للعادة أن تتحول إلى اتجاه إذا ما زاد احساس الفرد بأهميتها واقتناعه بها .

ولذلك فإن الاتجاه يكون أكثر اتساعاً وشمولا من العادة ، ومن هذا المنطق فإن من واجب التربية العمل على تحويل بعض العادات النافعة إلى اتجاهات .

وهناك فروق أخرى بين العادة والاتجاه من أهمها ما يلي :

- فعادة النظافة تجعل الطفل يغسل يديه قبل الأكل وبعده بطريقة دون تفكير أو بتغيير ملابسه بمجرد ما تتسخ بحيث يبدو دائما نظيفاً أما الاتجاه نحو النظافة فإنه ينصب على سلوك الطفل كالعادة تماماً : نظافة اليدين قبل الأكل ، نظافة الملبس .. بالإضافة إلى ذلك فإنه يكثر من كلامه عن النظافة وأهميتها وضرورتها ، ويكثر من التعليقات عليها والمناقشة فيما يتعلق بها بل وقد يدفعه هذا الاتجاه للانضمام لبعض الجماعات المدرسية التي تعمل على نظافة المدرسة ، وقد يدفعه هذا الاتجاه لتنظيم ندوة عن الأمراض والأوبئة ودور النظافة في مقاومتها ، ومعنى ذلك كله أن أفعاله وأقواله وإطلاعه ونشاطه وأفكاره ترتبط بموضوع النظافة في الأوقات المناسبة .
- أن الاتجاه يتضمن بعض العناصر الانفعالية وهذا شيء غير موجود في العادة : فإذا تكون اتجاه نحو فرد ما كرئيس أو مدير أو حاكم فإن الإنسان غالبا ما يقع تحت تأثير انفعال معين بمجرد رؤية هذا الرئيس أو الحاكم أو بمجرد سماع صوته . وهذا الانفعال يجعل الإنسان متحيزاً نحوه أو ضده حسب طبيعة الاتجاه بل ويجعله يفكر في كل كلمة ينطق بها ويفسرها لا حسب معناها الحقيقي وإنما وفقاً لاتجاهه نحوه .

- يعمل الإنسان على تعديل اتجاهاته في بعض الأحيان وفقا للنتائج التي تؤدي إلى هذه الاتجاهات ووفقا لظروف جديدة تطرأ عليه ، أما العادة فإن تعديلها أو تغييرها يعتبر أمراً في منتهى الصعوبة . ومن هذا المنطلق يجب على التربية العمل على إكساب المتعلمين العادات الايجابية والنافعة . بحيث لا يكون هناك حاجة لتعديل هذه الاتجاهات أو تغييرها في المستقبل طالما أنها تعمل لمصلحة الفرد والجماعة .

* بعض أنواع العادات والاتجاهات :

يكتسب الإنسان مجموعة كبيرة من العادات التي ترتبط بجميع جوانب ومجالات حياته : فهناك عادات صحية مرتبطة بالأكل مثل غسل اليدين قبل الأكل وبعده ، طريقة مضغ الطعام ، نوعية الطعام نفسه وطريقة إعداده تخضع لعادات الأفراد والشعوب ، وهناك عادات صحية ترتبط بطريقة النوم ، فمثلا هناك من ينام على جانبه الأيسر وهذا يؤثر على حركة القلب ، وهناك من ينام على بطنه وهذا يؤثر على حركة النفس وهناك عادات صحية غير مرغوب فيها تتمثل في البصق في الشوارع وإلقاء القاذورات بها.

- وهناك عادات اجتماعية تتمثل في الزواج والاختلاط بين الأفراد والعائلات ، وهناك عادات ثقافية مرتبطة بالقراءة والإطلاع والاشتراك في الجمعيات وعادات مرتبطة بتقضية وقت الفراغ ... الخ .

أما بالنسبة للاتجاهات فلن ندخل في تفصيلاتها وكل ما نريد أن نذكره في هذا المجال هو أن الاتجاه قد يتجه نحو الشيء أو مضاده فمثلا هناك اتجاه نحو النظام وهناك اتجاه آخر نحو الفوضى ، وقد يكون هناك اتجاه نحو التسامح وأخر نحو التعصب .

ومن واجب التربية العمل على تنمية الاتجاهات المفيدة البناءة والتصدي للاتجاهات الضارة الهدامة ، ومن أمثلة الأولى :

الاتجاه نحو النظام ، النظافة ، الدقة ، تحمل المسئولية ، العدالة ، الأمانة ، الصبر ، الإخلاص ، الوفاء ، الصراحة ، حرية الرأي والتعبير ، والتضحية وإنكار الذات ، احترام الآخرين ، احترام الرأي المضاد ، احترام القوانين ، احترام ملكية الدولة ، خدمة البيئة ، المحافظة على البيئة ، خدمة المجتمع ...ألخ.

أما الاتجاهات التي يجب محاربتها فهي تتمثل في : الاتجاه نحو التعصب ، التسيب ، الفوضى ، الأهمال ، عدم تحمل المسئولية ، النفاق ، الوصولية ، الأنانية ، الحقد ، القذارة ..... ألخ .

*** دور المنهج نحو العادات والاتجاهات :**

يلعب المنهج دوراً مهماً نحو العادات والاتجاهات ؛ فهو يعمل على :

١. الاهتمام بالعادات والاتجاهات التي فيها مصلحة الفرد والمجتمع ، وإتاحة الفرصة أمام المتعلمين للقيام بالأنشطة التي تؤدي إلى تكوين هذه العادات والاتجاهات ، كما يجب أن تقوم المقررات الدراسية المختلفة بدور فعال في هذه العملية بحيث يكون هناك تكامل بين المقررات الدراسية والأنشطة . فعن طريق العلوم العامة يمكن أن نبين للمتعلمين أهمية النظافة وفوائدها والأضرار التي تنتج من تركها ، وعن طريق موضوعات القراءة القصيرة يمكن أن نوضح للمتعلمين المخاطر والكوارث . التي قد تحدث نتيجة اهمال النظافة وذلك بأسلوب ادبي سهل وجميل وعن طريق الأنشطة المختلفة كإقامة المعارض وعمل الجمعيات والقيام بالرحلات والمعسكرات يمكن ملاحظة وتوجيه المتعلمين نحو النظافة بأسلوب علمي ، وعن طريق بعض الأفلام التعليمية يمكن التعرض للنظافة في صورة عادات صحية سيئة تؤدي إلى انتشار الأوبئة وارتفاع عدد الوفيات ، كما يمكن عن طريقها أيضا شرح الطرق التي تنتقل بها الأمراض عن طريق الذباب والباعوض .

٢. محاربة العادات والاتجاهات السيئة التي تضر بالفرد والمجتمع ، وذلك بنفس الطرق والأساليب السابق ذكرها .

٣. إشباع حاجات المتعلمين وميولهم وفي نفس الوقت عليه أن يهتم ويركز على الطرق التي يتم بها إشباع هذه الميول والحاجات . فالمتعلم يأكل لكي يشبع حاجته إلى الطعام ودور المنهج هنا هو إكسابه مجموعة من العادات مرتبطة بتناول الطعام ، فمثلا تعوده على ضرورة غسل اليدين والفم قبل الأكل وبعده ، الجلوس على المائدة بطريقة صحيحة ، مضغ الطعام جيدا، احترام آداب المائدة ، تنظيم مواعيد تناول الطعام تحديد كمية الماء أو السوائل الواجب شربها أثناء الطعام ، الراحة أو الاسترخاء قليلاً بعد تناول الطعام ، عدم الإكثار من أكل الأشياء الضارة كالتوابل والشطة والدهون ..

كما أن إشباع الحاجة إلى التعبير عن الذات يتطلب من المنهج العمل على إكساب المتعلم مجموعة من العادات مثل : أخذ الأذن من رئيس الجلسة قبل البدء في الكلام ، التعبير بصراحة تامة دون خوف أو خجل ، عدم تجريح الآخرين ، احترام الرأي المعارض، المناقشة بصوت هادي دون الحاجة إلى الصياح والانفعال، عدم الخروج عن الموضوع الذي يناقش

٤. توظيف مصادر التعلم الحديثة واستخدام بعض الوسائل التعليمية الحديثة كالأفلام التعليمية لما لها من دور فعال في تكوين العادات والاتجاهات ، كما يجب على المنهج تقوية الصلات والروابط بين المدرسة ووسائل الإعلام المختلفة (الصحافة ، الإذاعة ، التليفزيون) وذلك من اجل تقديم البرامج الهادفة التي تساعد على تكوين العادات السليمة والتخلص من العادات الضارة مثل البرامج الذي يقدمها التليفزيون المصري منذ سنوات على أن تتولي المدرسة تنسيق جهودها مع جهود وسائل الإعلام عن طريق خطة موضوعة على أساس علمي وتعاوني .

٥. اختيار أنسب مراحل الدراسية لإكساب المتعلمين العادات والاتجاهات المطلوبة . وهذا يتطلب من المنهج وضع قائمة بالعادات والاتجاهات وتحديد أنسب المراحل التعليمية لكل منهما ، وما هو دور المقررات وطرق

التدريس ومصادر التعلم والوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المختلفة في تكوين العادات والاتجاهات ، ونحن نرى أن مرحلة التعليم الأساسي هي من أهم المراحل التعليمية من حيث إكساب المتعلم ببعض العادات والاتجاهات المرغوبة ، وذلك لأن معظم العادات تكتسب ما بين سن ٦ إلى ١٥ سنة . ولهذا السبب يجب أن تنظر المدرسة إلى هذا الهدف على أنه من أهم الأهداف التي نسعى لتحقيقها ، وقد سبق أن ذكرنا بأن تغيير العادة يعتبر أمراً صعباً ويتطلب وقتا طويلاً وجهداً مضنياً ، ويتضح ذلك في كثير من المواقف فإذا ما عرفنا المتعلم بخطئه وبينا له طريقة النطق الصحيح فإنه لا يستجيب لذلك بسرعة ويستمر في خطئه في النطق مع علمه بأنه مخطئ والسبب هو أنه تعلم بطريقة خاطئة واكتسب عادة معينة في نطقه لهذه الكلمات . ومحو آثار التعلم وتغيير هذه العادة يعتبر أكثر صعوبة من عملية التعلم نفسها .

لذلك ينبغي على المدرسة الابتدائية ن توجه اهتمامها نحو العادات المرغوب فيها للفرد والمجتمع ، كما يجب عليها أيضا ألا تعطى المتعلم الفرصة لاكتساب عادة ضارة وإذا اكتشف ذلك فعليها تغيير هذه العادة قبل فوات الأوان .

٦. إتاحة الفرصة متعلم للقيام بالدراسات الاجتماعية بهدف حصر العادات والاتجاهات وتصنيفها ثم تحليلها لأن هذه الدراسة في حد ذاتها تعمل على تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو البيئة والمجتمع ، كما أن مثل هذه الدراسات تسهم في إكسابهم بعض المهارات والمعلومات المرتبطة بالحياة الاجتماعية .

٧. مساعدة المدرسة في الاهتمام بنظام الحوافز والجوائز وكذلك نظام المسابقات بين فصولها المختلفة ، فمثلا تحدد جائزة للنظافة وتمنح لأكثرا فصول المدرسة نظافة ، وجائزة أخرى لأجمل فصول المدرسة تنظيماً ،

وجائزة ثالثة لأكثر فصول المدرسة تعاوناً ، ودفع المتعلمين إلى منافسات جماعية الهدف منها تكوين العادات والاتجاهات التي تنادي بها وداخل الفصل الواحد تحدد مجموعة الجوائز لأحسن التلاميذ خلقاً ، وأكثرهم علماً ، وأكثرهم تعاوناً ... كل ذلك يساعد على تحقيق الهدف المنشود .

❑ الفروق الفردية للتلاميذ :

ذكرنا أن المنهج بمفهومة الحديث نقل محور الاهتمام من المعلومات الى المتعلمين ، وأصبح يهتم بنموهم الشامل وبحاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم ومشكلاته . وأصبح أن هناك فروق فردية بين المتعلمين في ذلك يستلزم من المنهج مراعاتها الفروق حتى يتيح لكل منهم الفرصة لكي يحقق أكبر قدر من النمو في جميع الجوانب ويتمكن من القيام بعمليات التعلم بطريقة مثمرة وفعالة .

وإغفال ما بين الأفراد من فروق يكون له اثر سئ على الفرد والمجتمع لأن ذلك معناه فرض الدراسة على الجميع بصرف النظر عن قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ، كما أن إغفال الفروق الفردية يجعل المدرسة عاجزة عن توجيه المتعلمين دراسياً ومهنياً وينتج عن ذلك كله تعثر المتعلمين في الدراسة وزيادة مرات الرسوب بل قد يؤدي إلى الفشل الدراسي .

وتعتمد الفروق بين الأفراد على جميع الجوانب ، فهناك فروق في القدرة العقلية العامة ، إذ يوجد في الفصل الواحد تلميذ عبقري وأخر غير ذلك ، وهناك فروق في الصفات الجسمية : الطول والوزن ، السمع ، الشم ، وهناك فروق في قدرات أو ذكاءات المتعلمين المختلفة : القدرة اللغوية القدرة الميكانيكية ، القدرة الرياضية ، القدرة الموسيقية ، وهناك اختلاف بين المتعلمين في الميول والاستعدادات والحاجات ، وهناك تفاوت في سمات الشخصية من ناحية الاتزان الانفعالي أو حالات التوتر التي يمر بها الفرد وقدرته على التحمل ومدى اعتماده على نفسه .

وكما يختلف الأفراد بعضهم عن بعض في قدراتهم واستعداداتهم وسماتهم الشخصية ، فإن هناك اختلافا بين قدرات الفرد الواحد ، كما أن هناك اختلافا بين سماته الشخصية فقد يكون متفوقا في القدرة اللغوية ودون المتوسط في القدرة الميكانيكية وقد تكون لديه قدره كبيرة على تحمل الألم الجسمي وقدره ضعيفة تحمل الألم النفسي ، وقد يكون حاد البصر ولكنه ضعيف السمع ...

وترجع الفروق الفردية إلى عاملين أساسيين هما الوراثة والبيئة ، وهناك تداخل كبير بينهما لدرجة أنه من الصعب جدا فصل أثر كل منهما في ظهور الفروق الفردية ، وتتفاعل العوامل البيئية مع العوامل الوراثية وعن طريق هذا التفاعل يتحدد نمو الفرد وصفاته الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية ، فالاستعدادات الوراثية كالاستعداد للمشي ، أو للكلام أو للمرض جسمي لا يمكن أن تظهر بدون عوامل بيئية ، فالطفل يولد وهو مزود باستعداد وراثي للمشي والكلام ، ولكنه إذا قضى فترة طفولته الأولى في غابة مع الحيوانات فإنه يمشي على أربع تماما كما يفعل الحيوانات ، كما أنه يشب عاجزاً عن الكلام ولا يكون قادراً إلا على إصدار أصوات تشبه الحيوانات التي يعيش بينها .

يتضح مما سبق أن الوراثة تزود الفرد بالإمكانات والاستعدادات ثم تأتي البيئة بعد ذلك لكي تقرر ما إذا كانت هذه الإمكانات والاستعدادات ستتحول إلى قدرات فعلية أو لا تتحول .

وقد أثبتت التجارب أن الفروق الفردية قد ترجع إلى :

- الوراثة وحدها كما هو الحال في لون الشعر والعينين .
- البيئة وحدها كما هو الحال في الميول والاتجاهات المزاجية والخلقية .
- الوراثة والبيئة معاً ولكن بنسب مختلفة كما هو الحال في الذكاء .

وقد ازدادت الفروق بين المتعلمين في وقتنا الحالي أكثر من أي وقت مضى لتكدس الفصول بالمتعلمين ، وكلما ازداد عدد المتعلمين في الفصل كلما ازدادت الفروق الفردية بينهم .

* دور المنهج بالنسبة للفروق الفردية :

١. يجب على المنهج بالنسبة للفروق الفردية أن :

ينظم الدراسة في صورة مجموعات أو مجالات أو ميادين ؛ يختار المتعلم عدد منها وفقاً لقدراته واستعداداته على أن تتكون كل مجموعة من عدد من المواد والأنشطة يختار الطالب من بينها أيضا وبذلك تتاح للمتعلم الواحد فرصتان للاختيار .

- الاختيار بين المجموعات ؛ ثم الاختيار داخل كل مجموعة .

ويتم اختيار المتعلم وفقا لميوله وقدراته واستعداداته واتجاهاته من ناحية ، ووفقا لما تقدمه له المدرسة من مساعدة في صورة توجيه دراسي ومهني من ناحية أخرى .

٢. بالنسبة إلى الكتب الدراسية :

يجب أن تعمل للكتب الدراسية على مراعاة الفروق الفردية بشتى الطرق والوسائل ، ويتم ذلك عن طريق :

- التنوع في عرض وربط المعلومات .
- الإكثار من الصور والرسوم والتوضيحات ويستحسن أن تكون ملونة .
- أن يتضمن كل فصل مجموعة من التمارين والأسئلة الشاملة والمتدرجة والمتنوعة .

٣. بالنسبة إلى الكتيبات المصاحبة :

من المفروض أن يتعرض الكتاب المدرسي للمعلومات الأساسية على أن يصاحبه مجموعة كبيرة من الكتيبات المصاحبة ، والكتيب المصاحب هو عبارة عن كتيب صغير الحجم يتعرض لموضوع من الموضوعات بأسلوب سهل ومبسط ولكنه يزود المتعلم بمعلومات متعمقة ، وبه مجموعة كبيرة من الرسوم والتوضيحات والصور الملونة ويقبل المتعلم على قراءة الكتيبات التي تتمشى مع

ميوله واتجاهاته ، لذلك فإنها تساعد على توجيهه دراسياً ومهنيا كما تعمل على إشباع ميوله في نفس الوقت .

٤. بالنسبة إلى ما يرتبط باستراتيجيات وطرق التدريس :

يجب على المعلم أن ينوع من الاستراتيجيات والطرق التي يستعملها في التدريس حتى يكون قادراً على مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين وتنوع الطرق يتطلب من المعلم أن يؤدي دوره في الوقت المناسب ، ثم يسمح للمتعلمين بالمشاركة في العملية التعليمية بإيجابية ونشاط مستمر ومتنوع كل حسب قدراته واستعداداته وميله واتجاهاته ، كما أن تنوع الاستراتيجيات والطرق يتطلب من المعلم أن يختار المناسبة للموقف التعليمي ، فإذا كان هذا الموقف يتطلب من المعلم أن يزود المتعلمين ببعض المعلومات فعليه أن يقوم بذلك ، إذا كان هذا الموقف يتطلب أن يدخل المعلم في حوار مع المتعلمين ويقوم هو بتوجيه بعض الأسئلة وبتوجيه دفه الحوار حتى يقود المتعلمين إلى التوصل إلى المعلومات أنفسهم فعلية أن يقوم بذلك ، وإذا كان الموقف يتطلب أن يقوم المتعلمين ببعض الأنشطة لاكتساب معلومات أو مهارات فعلية أن يتيح لهم الفرصة . للقيام بهذه الأنشطة وتحديد دور كل متعلم فيها وفقا لقدراته واستعداداته ، وإذا كان الموقف يتطلب أن يلجأ المعلم لطريقة التعينات حيث يحدد عمل لكل متعلم يقوم به في المنزل أو في المدرسة ، ثم يعرض هذا العمل على بقية المتعلمين بإجراء بعض التجارب المعملية فعلية أن يتيح لهم الفرصة ، لذلك ويباشرهم ويلاحظهم أثناء أجراء التجربة ، بحيث يتمكن من مساعدة من يحتاج المساعدة وتقديم العون لمن يطلب ، ثم يجتمع بكل المتعلمين بعد ذلك لمناقشة النتائج التي تم التوصيل إليها .

من ذلك كله يمكن القول بأن المعلم قد يلجأ إلى معظم الاستراتيجيات والطرق المعروفة ولكنه يختار لكل موقف الاستراتيجية والطريقة التي تناسبه فينتقل من الطريقة الإلقائية إلى الطريقة الحوارية ، ومن الطريقة الاستنباطية إلى الطريقة الاستقرائية ، ومن الطريقة الكلية إلى الطريقة الجزئية ومن طريقه التعينات إلى طريقة حل المشكلات ...الخ .

وتنوع الاستراتيجيات الطرق يؤدي في النهاية إلى تعلم مثمر وفعال لأنه يستند على قدرات المتعلمين واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم .

٥. بالنسبة إلى ما يرتبط بمصادر التعلم والوسائل التعليمية :

يجب علي المعلم أن ينوع من مصادر التعلم و الوسائل التي يستخدمها فمرة يستخدم وسيلة سمعية ومرة أخرى يستخدم وسيلة بصرية ومرة ثالثة يستخدم وسيلة سمعية بصرية ، ولكل موقف تعليمي وسيلة مناسبة تناسبه أكثر من بقية الوسائل بشرط أن يستخدمها الاستخدام الجيد ، وإذا استعان بصور أو رسومات أو خرائط فمن المستحسن أن تكون ملونة وبالحجم الكافي حتى يراها كل التلاميذ بوضوح .

واستخدام المعلم لمصادر تعلم و لوسائل متنوعة يساعد على سرعة فهم المتعلمين ، كما أنه يجذب انتباههم ويجعل العملية التعليمية مشوقة ، كما أنه يتيح الفرصة لكل متعلم أن يتعلم وفقا لقدراته واستعداداته ، وعلينا ألا ننسى بأن استخدام مصادر للتعلم و الوسائل التعليمية المتنوعة أصبح أمرا في منتهى الأهمية حالياً ، وذلك لأن الهدف الرئيسي من استخدام الوسائل لم يعمل فقط العمل على توضيح الدرس وإنما أصبح أيضا هاماً في مساعدة تعرف المرور أكبر قدر من المعلومات .

٦. بالنسبة بما يرتبط بالأنشطة :

للأنشطة دور فعال في العملية التربوية إذا عن طريقها يمر التلميذ بأكبر قدر من المعلومات المربية ، وتعمل الأنشطة على إكساب التلاميذ المعلومات والمهارات وعلى تكوين العادات والاتجاهات ، كما تعمل على إشباع ميولهم وحاجاتهم وبذلك تعمل الأنشطة على تحقيق معظم الأهداف التربوية، ومن المفروض أن تتيح المدرسة الفرصة للتلاميذ للقيام بالأنشطة المختلفة وأن يعمل المعلم على توزيع هذه الأنشطة على التلاميذ بحيث يقوم كل منهم بالنشاط الذي يناسبه ويميل إليه .

ثانيا: الأساس الاجتماعي للمنهج

تختلف المناهج بدرجات متفاوتة من بلد لآخر ، حيث تختلف في جمهورية مصر العربية عنها في إنجلترا والولايات المتحدة وروسيا . وقد لا يكون هذا الاختلاف راجعاً في أغلب الأحيان إلى اختلاف مفهوم التعلم أو الاختلاف في النمو النفسي والجسمي للمتعلمين ، إذ أن هذه لا تختلف في أسسها العامة من بلد إلى آخر ، ولكن المجتمعات تختلف اختلافاً ملحوظاً في تراثها الاجتماعي وفي نظمها السياسية والاقتصادية ، ولذلك قد يكون هذا هو السبب الرئيسي الذي يؤدي إلى تلك الاختلافات الكبيرة التي تجدها في البرامج التعليمية لمختلف البلاد، وارتباط البرامج التعليمية بالنظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية أمر طبيعي إذ أن المدرسة بحكم نشأتها مؤسسة اجتماعية .

ففيما قبل إنشاء المدارس كانت تربية الأبناء تقع على كاهل الآباء والكبار ، وكان الأطفال يتعلمون عن طريق التقليد والاشتراك الفعلي في الحياة ، واكتساب اللغة وأنماط السلوك والعادات والتقاليد والاتجاهات والحرف السائدة في المجتمع

وكانت توجد بجانب الآباء والرجال العاديين ، طبقة أخرى من الناس هي طبقة الكهنة ، وكان هؤلاء لا ينقلون علومهم إلا لطبقة معينة ، هي تلك الطبقة التي ستنضم لطائفتهم الكهنوتية .

ولكن بدأت المدرسة النظامية في الظهور وحينما وصل التقدم الثقافي إلى الدرجة التي أصبحت فيها الكتابة أمراً هاماً ، وحينما تعقد التراث الإنساني بحيث أصبح لا يمكن ترك تعلمه للطرق غير المقصودة ، وقامت هذه المدارس تحت إشراف الكهنة والكتاب المدنيين ، وكان هذا منذ ما يقرب من ألف سنة قبل الميلاد.

واختلفت المجتمعات في نظام إشرافها على المدارس ، فرأى الإسبرطيون ضرورة الأشراف الدقيق على كل شأن من شئون التعليم ، بينما رأى الأثينيون السير على سياسة عدم التدخل في شئونه ، وترك الإشراف على تربية الأبناء إلى

الآباء ، أما في العصور الوسطي فقد وضعت الكنيسة أمور التعليم تحت إشرافها ورقابيتها ، وقد ظلت الكنيسة تنفرد إلى حد كبير بالإشراف على التعليم حتى عصر الإصلاح ، حيث ظهر مبدأ جديد وهو مبدأ الشراكة بين الكنيسة والدولة في الأشراف عليه .

وقد تميز قرننا الحالي بازدياد إشراف الدولة على التعليم ، حتى أن معظم الدساتير الحديثة تتضمن مواد تتعلق بالتعليم ووظيفته ، ومن هنا توسعت الدول في فتح المدارس للمحافظة على التراث الثقافي للمجتمع والإعداد للمواطنين إعدادا يتفق مع نظمه الأساسية .

مما سبق يمكن أن نستدل على أن المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية تعمل على استمرار المجتمع وإعداد الأفراد للقيام بمسئولياتهم فيه ، ولما كانت هذه طبيعة المدرسة ووظيفتها ، فمن الطبيعي أنها تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة بها ، ولهذا ... لابد لنا أن نبين الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وعلاقتها بالمنهج .

☐ المنهج والوظيفة الاجتماعية للمدرسة :

❋ العلاقة بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى :

لعل اشتراك المدرسة مع مؤسسات اجتماعية أخرى في مهمة واحدة ، وهي تربية الأفراد وإمدادهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة لهم في الحياة يجعل وظيفة المدرسة غير محددة تماما ، فكثيراً ما تختلف الآراء حول النواحي التي ينبغي أن تشملها وظيفة المدرسة ، فهل تعد المدرسة مسئولة عن الكفاية الاجتماعية للتلاميذ ؟ وهل تقوم المدرسة بتدريب تلاميذها في النواحي الصحية الشخصية والعامة ؟ وهل هي مسئولة عن الأمور الدينية ؟ وهل هي مسئولة عن النواحي الخلقية ؟ وهل تعني بالتربية الجنسية ؟

ولما كانت المؤسسات الاجتماعية تشترك مع المدرسة في القيام بتلك الوظائف ، فإن هذا يستدعي التعرف على ما تقوم به هذه المؤسسات في تربية الأفراد ، كما يستدعي توضيح العلاقة بينها وبين المدرسة .

أ) الأسرة .

بالرغم من التغييرات التي حدثت في المجتمعات الحديثة ، فهي مازالت أحدى المؤسسات ذات الأثر البعيد في المجتمع ، ففي المنزل ، يتعلم الطفل أول ما يتعلم اللغة ، ويكتسب بعض الاتجاهات ، ويكون رأيه عما هو صحيح أو خاطئ ، والسنوات الأولى في حياة الطفل هي السنوات التكوينية لحياته ، وأثرها يبقى حتى بعد أن يدخل المدرسة ، ولذلك فتربية المدرسة ما هي إلا استمرار لتربية الطفل في المنزل .

ولقد أجريت دراسات عدة لبيان مدى أثر المنزل في نمو سلوك الفرد ؛ وهي توضح أن كثيراً من مظاهر سلوك الفرد ما هو إلا انعكاس لحياته المنزلية فنظافة المنزل ، قد تنعكس على مظهر وملبس الطفل ، وعادات الكلام عند الوالدين تظهر بصورة أو أخرى في حديثه ، وهكذا بالنسبة لكثير من أنواع السلوك كاحترام الكبار وطاعتهم أو احترام حقوق الآخرين أو التعصب ... الخ ، كل هذه الأنواع من السلوك والاتجاهات يكتسبها الطفل من منزله أكثر من أي مكان آخر .

وإذا كان هذا هو تأثير المنزل ، فإن على المدرسة واجب معرفته البيئة المنزلية للطفل ، حتى يمكنها إدراك العوامل المختلفة المتداخلة في شخصيته ، كما أنها لا يمكن أن تستمر في عمليتها التربوية ، ما لم يتعاون الآباء معها ، عن طريق إمدادها بالمعلومات المختلفة عن مميزات الأطفال وحاجاتهم ، وعن طريق توفير البيئة المنزلية المربية .

ولكن علينا أن ندرك قبل أن نترك هذا المجال ، بأن وظيفة المنزل التربوية قد تقلصت في العصر الحديث إلى حد كبير ، فقد ازدادت أعباء الحياة على الآباء ، كما ازداد عدد الأمهات العاملات ، بالإضافة إلى عوامل أخرى ومتعددة، مما أدى إلى نقص الفرص التعليمية للأطفال داخل المنزل وازدياد الأعباء التربوية على المدرسة ، بالتالي فكثير من النواحي التي كانت فيما مضى من مسئوليات الاسرة مثل التربية الخلقية والتربية الجنسية أصبحت الآن مهملة مما يوجب على المدرسة العناية بها .

ب) المؤسسات الدينية (المساجد والكنائس) :

لاشك أن المؤسسات الدينية لها تأثير على كثير من الناس ، وخاصة فيما يتعلق بالنواحي العقائدية والخلقية ، فمنذ الطفولة ، يتصل الأطفال بالمؤسسات الدينية ، التي تفرض نوعاً من الاتجاهات والمعتقدات والرغبات والآمال ولكن الطفل قد يعاني عند بلوغه سن المراهقة من أنواع الصراع بينما يتعلق بالقيم الخلقية التي كان يتقبلها فيما قبل بسهولة .

وفي الواقع ، أن تداخل عمل المنزل وعمل المؤسسة الدينية وعمل المدرسة فيما يتعلق بالنواحي الخلقية والعقائدية ، يخلق مشكلة هامة فالبعض يرى أن المدرسة إذ تقوم بالتربية الخلقية ، لا ينبغي أن تفرض نوعا من السلوك خاصا بعقيدة معينة ، كما يجب أن تبتعد عن أسلوب الفرض والتخويف فيما يتصل بإكساب القيم الخلقية ، ويختلف هذا بالطبع عما تقوم به المؤسسة الدينية التي تفرض بطبيعتها عقيدة معينة ، كما يختلف أيضا عن الأسلوب الذي يتبعه في المنزل في تثبيت قيمه الخلقية ، وقد تحل هذه المشكلات التربوية والخلقية والعقائدية إذا تقلبت كل هذه المؤسسات الثلاث مبدأن صالح الطفل وصالح المجتمع هما العاملان المحددان للتربية الخلقية .

ج) وسائل الإعلام :

لقد أصبحت وسائل الإعلام اليوم من العوامل الهامة في الثقافة ، وتميز عصرنا الحديث بانتشار وسائل الإعلام وإقبال الناس عليها أو على بعضها ، وقد بينت الأبحاث الموضوعية أن دور وسائل الإعلام في تكوين شخصية الأفراد والجماعات دوراً خطيراً للغاية ، حتى إن طبيعة التلميذ في مجتمع الإعلام ، ومن ثم طبيعة المناهج الدراسية ورسالة المدرسة ، تختلف في أوجه هامة عنها في مجتمع ما قبل انتشار وسائل الإعلام .

وقد تبين مما سبق أن وظيفة المدرسة تتشابك إلى حد كبير مع وظائف المؤسسات الاجتماعية الأخرى ، وأن هذا يلقى عبئا ثقيلا عليها من حيث أنها

العامل الأساسي في التوجيه المنظم لأفراد المجتمع ، وقد أزدادت مسئوليات المدرسة في المجتمعات الحديثة بالدرجة التي جعلت منها مؤسسة رئيسية بالنسبة للمؤسسات الاجتماعية الأخرى .

*** دور المدرسة في المجتمعات الحديثة وعلاقته بالمنهج :**

من المعروف أن نمو الأفراد لا يتم في فراغ ، فالثقافة هي البيئة اللازمة للشخصية الإنسانية ، ولذلك فمن الأسس التي ينبغي أن تراعي في المنهج دراسة الثقافة السائدة ودور المدرسة بالنسبة لها .

ويتميز العصر الحديث بالتغير الثقافي الذي يتصف بالسرعة ، أنه تغير جذري ، وتعود هذه التغيرات الثقافية الجذرية إلى التقدم العلمي والتكنولوجي المذهل الذي تتأثر به المجتمعات الحديثة في كافة بقاع الأرض ؛ إذ أدى التقدم العلمي والتكنولوجي إلى تغير سريع وكبير في أساليب الحياة فيها . وقد يجد الإنسان نفسه منعزلا عن الحياة ما لم يكيف تفكيره ومؤسساته الاجتماعية والسياسية والتربوية مع عصر التقدم والاكتشافات العلمية والتكنولوجية ، فقد أدى اختراع القنبلة الذرية مثلا إلى ضرورة بذل الجهد لخلق مجتمع عالمي متعاون ، وإلا انهارت المدنية الحديثة ، كما أدى التقدم في المواصلات والنقل ووسائل الإعلام إلى اختصار المسافة بين الأفراد والمجتمعات والدول ، ومن ثم اتسع المجتمع الذي يعيش فيه الأفراد .

وأدى التقدم العلمي أيضا إلى تغيير أساليب العمل والإنتاج ، وإلى تغير مفهوم علاقة الإنسان بالموارد الطبيعية وكيفية استغلالها ، كما تأثرت كثير من القيم الاجتماعية والدور الاجتماعي للأفراد في المجتمعات الحديثة بالتقدم العلمي والتكنولوجي أيضا .

*** المنهج ومشكلات المجتمع :**

من المعروف أن المجتمعات وخاصة تلك التي تجتاز مراحل انتقال تعاني من بعض المشكلات ، وهذه المشكلات جميعاً على نمط واحد ، بل يمكن تقسيمها إلى نوعين :

أ) مشكلات موضوعية تعتمد جميع حلولها على الحقائق التي يكشف عنها العلم مثل مشكلة مياه الشرب أو قلة الدخل القومي .

ب) مشكلات جدلية ناتجة عن الصراع بين القيم ، وتتطلب نوعاً من الأحكام تقوم على تفضيل بعض القيم على أخرى ، وذلك مثل مشكلة تحديد النسل أو مشكلة الاختلاط بين الجنس ، أو مشكلة دور المرأة في المجتمع .

ولن يتأتى تطور للمجتمع ما لم تعالج هذه المشكلات معالجة تقوم على التفكير السليم ، فما دور المدرسة ، وبالتالي ما دور المنهج إزاء هذه المشكلات باعتبارها هيئة اجتماعية تخدم المجتمع ؟ هناك ثلاثة اتجاهات :

١. يرى الاتجاه الأول منها أن المدرسة تعمل وظيفة أساسية هي نقل التراث الثقافي والمحافظة على الأوضاع الاجتماعية دون التعرض لما هو موجود في المجتمع من مشكلات أو قيم متصارعة ، وهو على هذا الأساس لا يلقى مسئولية الإسهام في تطوير المجتمع على المدارس ، وبذلك يتضمن منهجها مجرد تبسيط الثقافة وإنماء المهارات الأساسية ونقل المعارف والحقائق العلمية.

٢. ويرى الاتجاه الثاني أن من واجب المدرسة عرض المشكلات الموجودة في المجتمع حتى يكون منهجها انعكاساً لجميع العناصر الثقافية للمجتمع مع وجوب أخذ دور محايد إزاءها وخاصة إذا ما تعرضت للمشكلات القيمية (أي التي تتناول القيم) .

٣. أما الاتجاه الثالث فيدعو إلى أن تأخذ المدرسة دوراً إيجابياً في حل المشكلات الموجودة في المجتمع ، بل إن أصحاب هذا الاتجاه لا يؤمنون بالدور القيادي للمدرسة في التغيير الاجتماعي ، أي أنهم يرون أن من واجب المدرسة العمل على تغيير القيم الأساسية التي يقوم عليها المجتمع .

وبمناقشة هذه الاتجاهات الثلاثة . نجد أن الاتجاه الأول إذ يدعو إلى النقل الثقافي والمحافظة عليه كوظيفة للمدرسة يحقق إحدى الوظائف الأساسية إذ أنه يضمن استمرار المجتمع واكتساب التجانس الاجتماعي ، ولكن يؤخذ على الاتجاه

الأول أن المدرسة تقتصر عملها على هذه الوظيفة إنما تقف جامدة إزاء المشكلات التي يعاني منها المجتمع ولا تعمل على تطويره ورفع مستواه ، وهذا ما يجب أن تقوم به جميع الأجهزة التي ينشأها المجتمع ، فالمجتمع يحتاج إلى أفراد ناقدين بنائين قادرين على القيام بالاختراع والاكتشاف ، وهذا هو الدور الحقيقي الذي يمكن أن تقوم به المدرسة في التقدم الاجتماعي .

أما الاتجاه الثاني الذي يكتفي بعرض المشكلات دون التعرض لحلولها وخاصة بالنسبة للمشكلات الجدلية المتصلة بالقيم ، فهو يجعل المدرسة مجرد مرآة تعكس الأوضاع الاجتماعية دون أن تأخذ دورا إيجابياً في التطور الاجتماعي ، ولكن بعض أنصار هذا الاتجاه يؤيدون موقف المدرسة الحيادي حيال المشكلات الاجتماعية (وخاصة القيمية منها) بقولهم إن المدرسة إذا تعرضت لحل المشكلات فليس لديها القوة لفرض الحلول التي تصل إليها على المجتمع ، كما أنهم يعارضون بشدة إبداء الرأي في المشكلات الجدلية ، إذ أن المدرسة بهذا تناصر فريقا من المجتمع على الفريق الآخر .

ومع اعتقادنا في أن المدرسة لا تملك القوة لفرض رأيها في حل المشكلات الاجتماعية ، وإلا أنه يجب ألا ننسى أنها تعد تلاميذها لأخذ دورهم في المجتمع ، حيث يتطلب هذا الإعداد تعويدهم على الايجابية في حل مشكلات المجتمع ؛ ولن يتأتى هذا ما لم تناقش هذه المشكلات في المدرسة ويتدرب التلاميذ على طرق التفكير السليمة للوصول إلى حل لها ، أما عن عدم التعرض للمشكلات الجدلية خوفا من مناصرة فريق ، فهذا اعتراض يقوم على الوهم ، فهذه المشكلات ، وإن يتبع في حلها مثالية الأسلوب العلمي بما يتضمنه من تجريب وعدم تحيز ، إلا أنها لابد وأن تعتمد على الحقائق وأحكام الواقع ، وعلى ذلك فالمدرسة تساعد تلاميذها على الوصول إلى أحكام خالية من التحيز وتتسم بالفهم العميق الواسع ، ولا تناصر فريقاً على فريق بل تناصر الحقيقة على الوهم والخيال .

أما فيما يتعلق بالاتجاه الثالث فنحن نتفق معه في وجوب أخذ المدرسة دوراً إيجابياً في حل المشكلات الموجودة في المجتمع ، ولكننا لا نقر استطاعة المدرسة

بمفردها قيادة التغير الاجتماعي .. ولعل الدور الرئيسي للمدرسة هو خلق أفراد واعين إيجابيين بالنسبة لمشكلات المجتمع .

* طبيعة المجتمع المصري وما يقتضيه بالنسبة للمنهج :

عندما يتبنى المجتمع فلسفة معينة ويؤمن بها فإن ذلك يستلزم بناء المنهج وعناصره بحيث يتمشى مع هذه الفلسفة ، فلابد من أن يعبر عن مقومات تلك الفلسفة جانباً أساسيا من جوانب السلوك للمتعلم ومن ثم يتحقق أهداف المجتمع كما تضعها فلسفته ، ولذلك نجد أن المناهج من حيث الشكل والمضمون تختلف من مجتمع إلى آخر عندما تتباين الفلسفات التي يعتنقها المجتمعات ، فالمنهج في مجتمع رأسمالي يختلف عنه في مجتمع اشتراكي أو مجتمع يعتنق فلسفة أخرى

ومصر دولة عربية اسلامية اتخذت من الديمقراطية فلسفة لها ، وهذه الفلسفة تؤمن بالفرد وتعمل على صيانة كرامته وحريته وتتيح له الفرصة حتى يبلغ أقصي إمكانياته ومستغلاً طاقاته وقدراته ، وكذلك تؤمن بالمجتمع وبأسلوب العمل الجماعي الذى يتضافر فيه الجهود للوصول به إلى التقدم والرخاء .

والآن يتم عرض المقومات الأساسية للمجتمع المصري بما يناسب الحديث عنه كأساس اجتماعي في تحديد أهم معالم النظرة إلى المجتمع المصري ، تركيبة العلاقات التي تنظمه من واقع الدستور .

وفيما يلي عرض لأهم الجوانب المتعلقة بذلك مستخلصة من الدستور :

١. الأسرة أساس المجتمع ، قوامها الدين والأخلاق والوطنية . (مادة ٩)

٢. هناك طبقات اجتماعية مختلفة وهي ينبغي أن تتحالف في إطار النظام الديمقراطي الاشتراكي الذي يعمل على القضاء على الاستغلال ، وعلى تذويب الفوارق بين الطبقات . (مادة ١ ، ٤ ، ٥)

٣. يتدخل الدستور لحماية بعض الطبقات الشعبية حرصا على ضمان تمثيلها في المجالس الشعبية ، حيث تنص على أن يمثل العمال والفلاحين في هذه التنظيمات بنسبة ٥٠ % على الأقل . (مادة ٥) .

٤. يقوم المجتمع على التضامن الاجتماعي . (مادة ٧) .

٥. تكفل الدولة تكافؤ الفرص لجميع المواطنين . (مادة ٨) .

٦. يلتزم المجتمع برعاية الاخلاق وحمايتها والتمكين للتقاليد المصرية الأصلية وعليه يجب مراعاة المستوى الرفيع للتربية الدينية والقيم الخلقية والوطنية والتراث التاريخي للشعب والحقائق العلمية والسلوك الاشتراكي والآداب العامة وذلك في حدود القانون ، وتلتزم الدولة باتباع هذه المبادئ والتمكين لها . (مادة ١٢٠) .

٧. العمل حق وشرف تكفله الدولة . (مادة ١٣) .

٨. يسيطر الشعب على كل أدوات الإنتاج وعلى توجيه فائضها وفقا لخطة التنمية التي تطبقها الدولة . (مادة ٢٤) .

٩. تضع الملكية لرقابة الشعب وتحميها الدولة وهي ثلاث أنواع : الملكية العامة والملكية التعاونية والملكية الخاصة . (مادة ٢٩) .

١٠. يقوم النظام الضريبي على العدالة الاجتماعية.

١١. تكفل الدولة خدمات التأمين الاجتماعي والصحي ومعاشات العجز عن العمل والبطالة والشيخوخة للمواطنين جميعا وذلك وفقا للقانون .(مادة ١٧)

وبعد هذا العرض من واقع الدستور لاطار عام يحدد تصوراً لأهم مقومات المجتمع المصري ، فإنه ينبغي الإشارة إلى أن الدستور يحتوي على العديد من المواد التي تعمل على ترسيخ بعض المبادئ والحقوق العامة وواجبات الدولة إزائها ، مما لا يتسع المجال لذكرها تفصيليا مثل (الحريات الشخصية – حماية الأمومة والطفولة – حقوق المرأة – مجانية التعليم – محو الأمية ... الخ) .

✱ دور المنهج في تحقيق أهداف المجتمع :

أن المجتمع كالفرد له مشكلاته وحاجاته التي تتغير نتيجة للظروف التي يمر بها وأن أي جانب من جوانب الحياة لابد وأن يؤثر في الجوانب الأخرى ومن

أجل الوصول بالمجتمع إلى مجتمع الرفاهية لابد من الدراسة العلمية للمجتمع فهناك الأهداف التي تعمل على ذلك وتنصب على الفرد معظمها ، لأنه إذا أعد إعداد سليم فيكون هو القادر على خدمة الوطن وأداء الرسالة خير أداء ، وبجانب هذه الأهداف لابد من تحليل كامل لبعض جوانب التراث الثقافي كالعادات والتقاليد والاتجاهات السائدة بالذات التي تغلب ضررها في المجتمع على فائدتها ، فكل هذا في حد ذاته يمثل الخطوة الأولى نحو تقدم المجتمع وإزدهاره ، فلابد من بذل أقصى الجهد للوصول لهذا التقدم والازدهار .

أن العصر الذي نعيش فيه الآن يتميز بالعديد من الخصائص فإنه مثلا :

١. عصر التقدم العلمي والتكنولوجيا .

٢. عصر الانفجار المعرفي .

٣. عصر التخصصات .

٤. عصر الماديات .

٥. عصر التغير السريع .

٦. عصر القلق والتوتر النفسي .

وأن كل خاصية من هذه الخصائص تتطلب بعض الأشياء عند مراجعة المنهج

(أ) فعصر التقدم العلمي مثلا يتطلب :

- إعادة النظر في المواد التعليمية (كتب ومقررات وطرق تدريس ووسائل تعليمية) مع إعطائها الأهمية القصوى لأنها تعتبر محورا للتقدم العلمي .
- بناء المقررات الدراسية وفقا للمفاهيم بأبعادها المختلفة والأخذ بأحدث الطرق والأساليب في تدريسها .
- زيادة الاهتمام بالدراسات العلمية والعملية .
- تنمية مهارات التفكير العلمي والتخطيط .

- تنمية القدرة على الخلق والابتكار لدى التلاميذ .

(ب) أما عصر الانفجار المعرفي يتطلب :

- عملية انتقاء أساسيات المعرفة سواء من القديم أو الحديث .
- الربط والتنسيق بين القديم والحديث .
- تعويد التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم في عملية اكتساب المعلومات على أن يتم هذا تحت أشراف المعلم .
- إكساب التلاميذ القدرة على الإطلاع لتنمية قدراتهم في كافة المجالات .
- توجيه التلاميذ توجيها دراسياً ومهنياً مبنياً على أسس سليمة .

(ج) يتطلب عصر التخصصات :

- إعادة النظر في الدراسات العامة والدراسات الخاصة التي يقوم بها التلاميذ وبمعنى أخر متى ينتهي التلميذ من دراسة العموميات ؟ ومتى يبدأ في دراسة التخصص ؟ ثم ما هي المقررات المناسبة لكل مرحلة من هذه المراحل .
- إكساب التلاميذ مهارات العمل الجماعي والتعاوني .

(د) عصر الماديات يتطلب :

- التوسع في الأنشطة بكافة أنواعها سواء داخل المدرسة أو خارجها مع توجيه التلميذ التوجيه السليم .
- إعادة النظر في التقييم بحيث ينصب على قياس نمو أداءات التلاميذ في جميع الجوانب .
- التربية عن طريق توظيف الميول والاتجاهات والقدرات .
- التنسيق بين المدرسة ووسائل الإعلام المختلفة نظرا لقدراتها الفائقة في التأثير على التلاميذ .

(هـ) عصر التغيير السريع يتطلب :

- متابعة التغيرات التي تتم داخل المجتمع بكل اهتمام على أن تنعكس هذه التغيرات على المنهج ، بحيث تصبح مراجعته وتطويره عملية دائمة وملازمة لكل تطور تكنولوجي .
- التركيز على الأسلوب العلمي في الفكر ليتمشى مع الاتجاهات الحديثة ويكشف عيوب ما هو موجود .
- العمل على تنقية التراث الثقافي عند نقله على المستوى الرأسي والأفقي وفقا لمصلحة الفرد والجماعة .
- تنمية الاتجاهات المناسبة .
- تطوير أساليب التعليم بحيث يؤدي إلى تدريب الفرد على التعلم الذاتي المستمر .
- وصف الهيكل التعليمي على أنه هيكل مرن قادر على الاستجابة السريعة لما تتطلبه هذه التغيرات السريعة والمتلاحقة .
- تدريب التلاميذ على النقد الموضوعي وإبداء الرأي الشخصي .

(و) باعتباره عصر التخطيط :

فيتطلب عند تطوير المنهج العمل على إكساب التلاميذ القدرة على التخطيط ، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة للاشتراك في الأنشطة المختلفة بشرط أن يشرك المعلم التلاميذ في التخطيط لكل نشاط من الأنشطة حتى يكتسبوا القدرة على التخطيط من خلال ممارستهم للنشاط .

وأخيراً فإن العصر الذي نعيشه اليوم هو عصر قلق وتوتر نفسي لأنه كلما ازدادات المدينة كلما ازدادات مطالب الحياة ، فهذا يكلف الإنسان جهداً كبيراً متواصلاً ، لذلك فهناك الكثير من المشاكل التي تنتج من عدم مقدرة الإنسان على إشباع هذه الحاجات والمتطلبات بالصورة التي يرضاها ، فهذا هو الذي جعل الإنسان فريسة للقلق والتوتر النفسي والاضطراب .

مما سبق يمكن القول أن دور المنهج هو :

١. الاهتمام بالتربية الدينية لأنه كلما قوى إيمان الفرد كلما كان أكثر قدرة على تحمل الصعاب .
٢. تنمية الهوايات والقدرات الفنية لدى الفرد فهذا يقلل من التوتر والقلق .
٣. زيادة الاهتمام بالأنشطة الرياضية لأن في ذلك تقوية للجسم وتهذيبا للنفس .
٤. زيادة الاهتمام بالرحلات والمعسكرات ففي ذلك نسيان للهموم والمتاعب
٥. التركيز على الأنشطة التي تؤدي إلى التعاون بين الأفراد .
٦. العمل على تشجيع التلاميذ بكافة الوسائل والطرق على كثرة القراءة والإطلاع الخارجي ، فهذا يجعل التلميذ يقضي وقت فراغه في متعة تجعله ينسي الآلام والمتاعب بدلاً من الرضوخ للحزن واليأس .

ثالثا : الأساس الفلسفي للمنهج

يقوم كل منهج على فلسفة تربوية معينة ، وقد تعددت هذه الفلسفات وتنوعت وتداخل بعضها في البعض الآخر ، وانعكس أثرها على المناهج الدراسية بشكل واضح وملموس ، وكانت النتيجة ازدحام هذه المناهج بالمواد الدراسية المختلفة ، وبأنواع عديدة من النشاط ، وقد عبرَّ "بوداً" عن هذه الحالة بقوله (إن المناهج المدرسية قد ازدحمت وذلك بإدخال عدد كبير من المواد الدراسية فيها ، يعد بعضها الطلاب للناحية المهنية الشخصية ، ويهدف البعض الآخر إلى تزويدهم بالدراسة الاجتماعية التي تتناول المشكلات الاقتصادية السائدة ، كما تهدف أنواع أخرى كثيرة إلى تثقيف الطلاب في مجالات الفنون والموسيقي وما إليها ، وأصبحت المدارس بذلك ، من مرحلتها الابتدائية حتى مرحلتها العليا ، مكانا لضيافة كل نوع من أنواع الميول الإنسانية .

ولا يمكننا أن نتناول بالتفصيل ذكر هذه الفلسفات التربوية المختلفة ، وسنقصر في مجالنا هذه على مناقشة فلسفتين : الفلسفة الأساسية والفلسفة التقدمية ، وذلك في

أثرهما التربوية بوجه عام وعلى المناهج بوجه خاص ، وقد اخترنا هاتين الفلسفتين لأنهما من الفلسفات الرئيسية في المجال التربوي في الوقت الحاضر .

ويفهم أنصار الفلسفة الأساسية للتربية على أنها عملية حفظ ونقل التراث الاجتماعي ، ويرون أن المجتمع يملك في أي مرحلة من مراحل تراثا من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم، وأن الوظيفة الأساسية للمدرسة ، باعتبارها وكيلة عن المجتمع في تربية الأبناء ، نقل هذا التراث الثقافي إليهم وبذلك تعدهم لحياة طيبة نافعة في المجتمع في الوقت الذي يحفظ فيه التراث الاجتماعي الذي لا يمكن أن يقدر بقيمة ، ويؤكد الأساسيون أهمية حصول الأطفال جميعهم على أساسيات المعرفة لاعتقادهم الراسخ أن حصولهم على هذه الأساسيات أكثر أهمية من أرضاء دوافعهم أو اخصاب خبراتهم .

وقد يعترف الأساسيون بأهمية عامل (الميل) في جعل عمليات التدريس أكثر فاعلية ، وفي تلطيف (مرارة) التعلم ، ولكنهم لا يعتقدون في الوقت ذاته بأن ميول الطفل غير الناضج تقف في المرتبة الأولى من الأهمية في تربيته ، وهم يقدرون ذهابه للمدرسة كأمر واجب عليه ، كما يرون ضرورة تعوده على أداء الواجبات حتى ولو لم تكن سارة بالنسبة إليه ، وذلك لأن الحياة ذاتها تتضمن كثيراً من مثل هذه الواجبات ، أما الحرية كقيمة من القيم فلا ينبذها الأساسيون أيضاً ، ولكنهم يفهمون أن الحرية الحقيقة لا يمكن الحصول عليها إلا عن طريق النظام ، وعن طريق اتقان أساسيات الخبرات الاجتماعية الماضية .

وإذا انتقلنا للتقدميين ، وجدناهم يقدمون لنا مدارس تربوية متعددة ، فيرى بعضهم أن تدور كل شئون التربية حول الطفل ، ويرون تبعا لذلك أن واجب التربية الاهتمام بإطلاق وتنمية وتهذيب القدرات والميول الابداعية والاهتمام بتحرر القدرات الفنية ، وإثارة نمو الشخصية .

كما يرى بعض التقدميين أن تدور التربية حول مشكلات المجتمع لاعتقادهم بأن التعاون الاجتماعي ، والمسئولية المتبادلة ، وتحسين مستوى المعيشة في المجتمع أهداف رئيسية من أهداف التربية .

وتتخذ المدارس التقدمية فيما بينها في معارضتها اعتبار نقل التراث الثقافي العنصر الرئيسي في العملية التربوية ، وتبعا لذلك لا يرى أنصار هذا الرأي البدء، بوضع برامج دراسية ثابتة ، بل يرون أن مناهج المدارس تنشأ وتنمو وتتطور في ضوء علاقتها بميول وحاجات مجموعة معينة من الأطفال وفي ضوء علاقتهم بالمواقف المتعددة للحياة التي يحيونها ، ويرون أيضا أن العناصر القيمة من التراث الثقافي الاجتماعي يجب أن تساعد على تحقيق حاجات الطفل وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه ، وإلا كانت قيمتها ضئيلة أو معدومة ، وتفكر تلك المدارس في أطفالها على أساس أن لكل منهم شخصية خاصة به ، والتي تميزه عن غيره من الأطفال ، أكثر من تفكيرها فيهم أنهم مجموعة متشابهة من الأطفال ، وهي تؤكد وتهتم بأنواع النشاط البنائية الإبداعية ، وبالحرية والاستقلال الفكري ، كما تشجع النظام الذاتي وتكره النظام المفروض .

لسنا بحاجة إلى القول بأن الفلسفة التقدمية قد أحدثت ثورة كبيرة في المجال التربوي ، فهذا أمر واضح ملموس ، فما من مدرسة في العالم في الوقت الحاضر يقتصر عملها على مجرد تلقين تلاميذها بالمعلومات الأساسية للتراث الاجتماعي مع إغفال حاجاتهم وميولهم وحاجات البيئة المحلية التي يعيشون فيها، والمجتمع الذي ينتسبون إليه ، إلا إذا كانت مدرسة تعيش على هامش الحياة ولا تكاد تحس بالواقع ، وقد أدى الأثر الكبير الذي أحدثته الفلسفة التقدمية إلى مناداة بعض أنصار الفلسفة الأساسية بوجوب وجود طريق وسط يجمع بين المحافظة على التراث الاجتماعي وبين السير وفق مقتضيات التغيير الاجتماعي، ووفق حاجات الطلاب كما أدى أيضا إلى التقليل من عدد المدارس التي يقتصر نشاطها على تلقين المعلومات قلة ملحوظة ، وإلى وضوح ظهور ثلاثة أنواع من المدارس تتقاسم فيما بينها المجال التربوي في الوقت الحاضر ، وهذه المدارس هي :

١) المدرسة التقليدية المعتدلة .

٢) المدارس الثنائية .

٣) المدارس التقدمية .

أما المدارس التقليدية المعتدلة فتحتفظ بطابعها التقليدي إلى حد كبير ، ومناهجها مواد دراسية منفصلة تدرس في أوقات مختلفة ومحددة وتضع السلطات التعليمية المناهج مقدما لهذه المدارس وقد تطبق لعدة سنوات متتالية دون تغيير ، ويتضمن الكتاب المدرسي المنهج تقريباً . وقد يسمح بتعديل هذا المنهج ، كما قد يعطي المدرسون بعض الحرية في اختيار طرق التدريس ، ويكمل نظام الدروس العادية في تلك المدارس بالسماح للتلاميذ بإجراء التجارب الايضاحية ، والعمل بالمعمل ، كما يسمح بإدخال أنواع النشاط المختلفة كاشتراك التلاميذ في إصدار صحيفة ، أو أقامة حفلات تمثيلية ، أو إعداد معارض فنية أو إقامة أندية .

أما المدارس الثنائية فتقيم فروقاً واضحة بين الأساسيات وبين أنواع النشاطات الإبداعية ، أو بعبارة أخرى تقيم فروقا بين أهداف المدارس التقليدية وأهداف المدارس الحديثة ، وكما أن المدرسة التقليدية المعتدلة تتبع في المدارس الثنائية طرق موحدة للتعليم ، وتفرض مواد دراسية ثابتة كما يجتاز تلاميذها اختبارات وامتحانات . ولكن هذه المدارس تتميز بأن النشاط الذي يطلق عليه أنصار المدرسة المعدلة نشاطا أضافيا على المنهج ويمارس في غير أوقات الدراسة ، يدخل البرنامج اليومي للمدرسة ، فيكون نصف الوقت المدرسي للعب في الملاعب وفي الاشتغال بالموسيقى والأشغال اليدوية والرسم وحضور الاجتماعات والمناقشات والتمثيليات ، وغيرها ويخصص النصف الآخر لدراسة المواد الدراسية التقليدية ، وتمثل لنا طريقةً وينتكا حيث يقسم المنهج بين الأساسيات العامة وبين أنواع النشاطات الجمعية والابداعية النوع الثنائي .

أما المدارس التقدمية فتقسم بدورها إلى أنواع عديدة نكتفي بذكر ثلاثة أنواع منها ، ولكل نوع من هذه الأنواع مميزاته الخاصة به ، بالإضافة إلى اشتراكها جميعا في بعض المميزات ، وهي :

١) المدرسة التي يدور نشاطها حول الطفل .

٢) المدرسة المتكاملة .

٣) مدرسة المجتمع المحلي .

١. المدرسة التي يدور نشاطها حول الطفل :

وهي المدرسة التي تعد فيها دوافع وميول الطفل أساسا لبرنامج المدرسة ، وهي في هذا تسير على أساس الحرية غير المقيدة التي تنادي به الفلسفة الطبيعية والهدف الأساسي للتربية في هذه المدارس هو تيسير أقصى نمو لفردية كل طفل ، وينظر إلى هذا النمو على أنه متلائم كلية وبطبيعته مع النمو الاجتماعي ، كما يقول "رج وشوماكر" تشجع هذه المدرسة الطفل على أن يصبح شخصية خاصة ، وأن يدين الفردية ، وأن يثق في قدرته ، وهي تهيئ له المواقف التي تعطيه مراناً مستمراً على الحياة التعاونية ، كما تقدم له أنواع النشاط التي تساعده على المساهمة في الأعمال الجماعية التي يحصل منها على خبرات اجتماعية والتي يحس نتيجة لها أنه عضو مقبول ومحترم من أعضاء المجتمع .

ومنهج هذه المدرسة منهج غير نظامي ، عشوائيا كما يبدو للناظر العابر ، وبالرغم من أن هذه المدرسة تتجنب برامج الدراسة الموضوعية ، وبالرغم من أنه لا توضع أهداف مقدما ، إلا أنه توجد أغراض أخرى عامة . كما توجد طريقة للمعالجة ، فالعادات والاتجاهات والمعارف العامة التي يرى الحصول عليها ، موجودة في ذهن القائمين على تعليم الأطفال ، وجهودهم موجهة إلى إمداد هؤلاء الأطفال بأنواع النشاط والأدوات التي يحتاجونها في كل مرحلة من مراحل نموهم والاتجاه العام في مثل هذه المدرسة هو إعطاء الفرصة للأطفال ليلعبوا ويدرسوا في مجموعات مع ملاحظة اتجاهاتهم وميولهم أثناء اللعب أو العمل ، وخلق المواقف التعليمية التي تساعد على نموهم . والتوجيه الزائد من المدرس لأطفال غير مرغوب كثيراً ، لأنه يقود إلى سيطرة المدرسين ، وإلى إجبار التلاميذ على تعلم أشياء محددة ، وغالبا ما يؤجل حصول الأطفال على المهارات اللازمة ، كالقراءة والكتابة ، ودراسة المواد الدراسية ، إلى ما بعد السنتين الأوليين من حياة الطفل في المدرسة ، وفي مدرسة شهيرة من هذه المدارس حلت أنواع النشاط الآتية محل المنهج العادي ، التمرينات البدنية . دراسة الطبيعة ، الموسيقى ،

الأشغال اليدوية ، رواية القصة ، الثقافة الجنسية ، المفاهيم الأساسية للأعداد ، والتمثيل والألعاب ، و تكليف الأطفال الأكبر سناً في المجموعة برسم الخرائط ودراسة الجغرافيا الوصفية .

٢. المدرسة المتكاملة :

لم توضح المدرسة التي يدور نشاطها حول الطفل أثر الثقافة الاجتماعية في تكوين شخصية الفرد ، ولذلك بدت أهمية التعرف على هذا الأثر كما بدت أهمية التوفيق بين أهداف الفرد ومطالبه ، وأهداف المجتمع ومطالبه . وأصبح يطلق على المدارس التي توفق بين الاتجاهين في مناهجها وأساليب الحياة بها اسم المدارس المتكاملة ، ويقرر أنصار هذه المدرسة أن اتجاههم هذا هو الاتجاه الصحيح ، لأن عملية الحياة والنمو الإنساني لابد أن تشمل الأفراد وأن تشمل الوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه ، لأن فردية الأفراد وشخصياتها لن تتكشف، ولن تنمو وتتكامل إلا إذا وجدوا في مجتمع ، كما أن المجتمع لن تقوم له قائمة إلا إذا وجد الأفراد .

ويرى أنصار هذه المدرسة أن التكامل لا يتحقق إلا إذا وجهت المدارس عنايتها للنواحي الثلاث الآتية :

(أ) **دراسة الثقافات المعاصرة :** فالحضارات في أزمنتها وأماكنها المختلفة يجب أن تدرس دراسة كلية ، مع توجيه العناية الخاصة لفهم العلاقات بين النواحي الاقتصادية والسياسية والفنية والأخلاقية والدينية .

(ب) **العناية بتوجيه الشباب :** وذلك بأن تقدم المدرسة للشباب الإمكانيات الكافية التي تساعدهم على التعرف على ذواتهم وعلى الاستفادة من قدراتهم إلى أقصى حد؛ وليحصلوا على الشعور بالاطمئنان وبالثقة بالنفس ويشمل هذا التوجيه ، التوجيه المهني والتوجيه للتوافق مع الأسرة ومع الجنس الآخر ، ومع الأصدقاء ، كما يشمل التوجيه مناقشة المشكلات الدينية والاخلاقية ومساعدة الشباب على تكوين فلسفة معينة في الحياة .

(ج) **اعتبار الديمقراطية الفلسفة التي تقوم عليها الحياة المدرسية** : ويعنى هذا تشجيع النمو المتكامل لكل فرد ، وتشجيع المعايشة والعمل يومياً والمشاركة في الأهداف والأغراض ، كما يعني التناول الحر للآراء في المشكلات الإنسانية ، والتحرر من السلطات الضاغطة ، واحترام الاختلاف في الآراء والتسامح مع الآخرين ، ويجب أن يظهر هذا المبدأ الديمقراطي في كل نواحي الحياة في المدرسة ، فيظهر في إدارتها في طرق التدريس بها ، وفي العلاقات القائمة بين الأشخاص فيها .

ويرى " ليستر" أن منهج المدرسة المتكاملة يجب أن يحقق النواحي الآتية :

(أ) دراسة التلاميذ لنموهم البدني والعاطفي وتعريفهم بكيفية الحصول على الضروريات الأساسية لهم ، وكيفية قضاء أوقات فراغهم وأوقات لعبهم ، والألمام بالأنواع المختلفة للنشاط الاجتماعي .

(ب) دراسة التلاميذ للبيئة الاجتماعية ، وتشمل دراستهم نشوء وتكوين وتطور الثقافات .

(ج) دراسة التلاميذ للبيئة الطبيعية ، وتشمل علاقة الإنسان بالطبيعة ، ودراسة الوسائل التي استخدمها ليلائم بينه وبينها .

(د) دراسة التلاميذ للفنون المختلفة ، وتشمل دراسة الفنون التي يستخدمها الإنسان للتعبير عن نفسه ، وللاتصال بغيره .

وقد أوضحت اللجنة التي ألفتها رابطة التربية الحديثة في أمريكا لدراسة مناهج المدارس الثانوية ، بأن هذه المناهج يجب أن تكون محققة لحاجات الشباب في الظروف الاجتماعية والثقافية المعاصرة .

٣. مدرسة المجتمع المحلي :

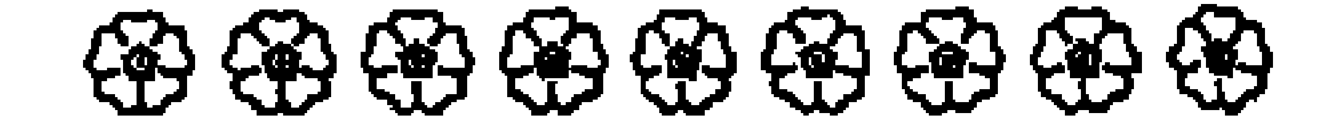
وقد ظهرت مدرسة جديدة فيما بعد ، وهي مدرسة المجتمع المحلي وهي تختلف في مفهومها عن المدرستين السابقتين في أن نشاطها يدور حول المجتمع المحلي والمساهمة في حل مشكلاته ومطالبه ، ويرى أنصار هذه المدرسة أن

المدرسة يجب أن تكون هيئة لتحسين حياة المجتمع المحلي الذي تعد جزءا منه ، ولا تهتم هذه بدراسة المشكلات الاجتماعية بوجه عام بقدر اهتمامها بدراسة الحاجات الصحية والترويحية والمهنية للمجتمع المحلي الذي توجد فيه ، ففي نظر أنصار هذه المدرسة يعد المجتمع المحلي معملا مليئا بالمشكلات الثقافية والوطنية والاقتصادية التي يمكن أن تستخدم كبرنامج عملي لكل مدرسة .

ولا تختلف النظرية التربوية التي تقوم عليها هذه المدرسة عن النظرية التربوية التي تقوم عليها المدارس التقدمية الأخرى ، فهي تؤمن أن الحياة تربي، وأن التربية يجب أن تقوم على حاجات الفرد والمجتمع ، أوهي تسعى لتنمية قدرات تلاميذها في مواقف اجتماعية ذات قيمة ، كما أن عملياتها تقوم على أسس ديمقراطية ، وفيما يلي مقتطفات من منهج أحدى مدارس المجتمع المحلي

يجب أن يتلاءم برنامج المدرسة مع الحاجات للمجتمع المحلي لا أن يتصل بالبرنامج التقليدية المنظمة ، وأوجه نشاط المجتمع المحلي هي المعمل الذي يحصل منه الأطفال على الخبرات المربية ولذلك يجب أن يشترك الأطفال في النشاط الزراعي والاجتماعي وفي المشروعات الوطنية ورعاية المنزل ، وذلك تحت توجيه وقيادة المدرسين .

وهذا يعني أن تستمد المدرسة خبراتها من واقع الحياة في المجتمع المحلي ، فالفنون الصناعية ، والمتاحف والمكتبات ، ومشكلات المواطنين وغيرها يجب أن تكون محور النشاط في المدرسة ، وبذلك يدور منهج الدراسة حول مشكلات الحياة أكثر من دورانه حول المواد الدراسية .



الفصل الثالث

مكونات المنهج

أولا : تحديد واختيار الأهداف :

- مصادر اشتقاق الأهداف .
- تصنيف الأهداف التربوية ؛

ثانيا : اختيار محتوى المنهج :

- مما يتكون محتوى المنهج .
- خطوات اختيار المحتوى .
- معايير اختيار المحتوى .
- تنظيم المحتوى .

ثالثا : اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية للمنهج :

- مراحل تنظيم الخبرات التعليمية .
- معايير تنظيم الخبرات التعليمية .

رابعا : تقويم المنهج :

- مفهوم التقويم .
- مجالات التقويم .
- الفرق بين القياس والتقويم .
- أسس التقويم .
- أساليب وطرق التقويم .
- أنواع الاختبارات .

الفصل الثالث

مكونات المنهج

إن المنهج مهما كان نوعه وتنظيمية يتكون من **عناصر** معينة . فعادة ما يتكون المنهج من **أهداف** في صورة وصفية ، ومصاغة صياغة إجرائية ومصنفة إلى جوانب النمو الثلاثة (المعرفية ، المهارية ، الوجدانية) ، كما يتكون من **محتوى** يتم اختيارُه و تنظيمه بطريقة معينة تساعد على تحقيق الأهداف الموضوعة ، كما يتكون أيضا من أنماط مصاحبة من الخبرات والأنشطة التعليمية وأساليب و**استراتيجيات التدريس** وطرقه و مصادر التعلم في صورة بدائل متنوعة وتكامل واستمرارية ، أما العنصر الأخير من عناصر المنهج هو **التقويم** ، وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف الموضوعة ، ومعرفة مستوى أداء التلاميذ ، إلى جانب تحسين وتطوير المنهج فيما بعد .

وعند تصميم منهج ما – فإنه – من الأهمية أن يكون هناك علاقة ترابط وتفاعل متبادل بين عناصر المنهج ، وأي إجراء يتخذ في تصميم أو وضع أحد هذه العناصر دون أن يراعى تلك العلاقة قد يؤدي نتيجته عدم جدوى هذا المنهج، لأن كل عنصر من عناصر المنهج يكتسب معناه ووظيفته من ترابطه وتفاعله مع العناصر الأخرى ، وعن طريق الدور الذي يلعبه في بناء وتصميم **المنهج بكل عناصره** ، وهذا ما سوف يتضح فيما بعد .

أولاً : تحديد واختيار الأهداف :

الأهداف هي نقطة البداية في العملية التربوية ، لذلك عندما تحدد تحديدا واضحا تكون بمثابة الخطوة الأساسية التي يبني عليها اختيار المواد التعليمية وتنظيم محتواها وأساليب التدريس ، وتحديدها يتطلب مزيداً من العناية والاعتبار.

ويقول "أيزنر" عند فقدان الأهداف المحددة بوضوح يكون من المستحيل تقييم أي مقرر دراسي أو برنامج تعليمي بفعالية ولا يكون هناك أساس لاختيار المادة أو المحتوى أو طرق التدريس .

إن الاهتمام بالأهداف التربوية وصياغتها في صورة محددة بدأ منذ أوائل هذا القرن في شكل محاولات متعاقبة ، فمثلاً تناول "رالف تايلور " عام ١٩٤٩ الأهداف كوسيلة لتطوير المناهج حيث أعتبر أن تحديد الأهداف له فائدة كبيرة في اختيار الخبرات التعليمية وتوجيه التدريس ، كما أعتبر أن أنسب صياغة للأهداف هي التي تساعد المعلم بأن يكون كمرشد تطبيقي للموقف التعليمي ويؤكد " تايلور" أن الشكل الأكثر فائدة لصياغة الأهداف هو الصياغة التي تحدد كلا من نوع السلوك الذي ينبغي نموه عند التلميذ والمحتوى أو المجال من الحياة الذي سيؤدي فيه هذا السلوك .

ومن أهم الدراسات التي تؤكد أهمية صياغة الأهداف التربوية بصورة محددة ما قام به "جاك فايلز" من جمع عدد من الدراسات والموضوعات الخاصة بالأهداف السلوكية تحت عنوان (التأكيد السلوكي في التربية الفنية) ، تعرض مؤلفاتها لصياغة الأهداف السلوكية ولتخطيط مناهج في الفن تعتمد على الأهداف السلوكية .

ومن البحوث التي تضمنها كتاب "دافيز" ، بحث "هيلين باتون" ويعتبر دراسة تحليلية لكتاب تعليمي نشر عام ١٩٦٩ تحت عنوان (الفن للمدرسة الابتدائية) يعكس الاتجاه نحو الفن لطفل المرحلة الابتدائية ويهتم أساساً بواحد من الأهداف الأساسية للفن في التعليم الأبتدائي وهو : مساعدة الطفل لإنتاج الفن من خلال التركيز على الأهداف المتصلة بتعلم إنتاج الفن وتعلم الرؤية والحس وتعلم فهم الفن ؛ حيث يعتبر هذا الكتاب انعكاسا لتأثير المؤتمر الذي عقد في سان لويس – ميسوري عام ١٩٦٨ وفي مدينة نيويورك عام ١٩٦٩ والذى دارت فيه المناقشات حول قيمة تحديد الأهداف كما ركزت نتائج هذا المؤتمر على ضرورة اعتماد أهداف برامج تدريس الفن في المرحلة الابتدائية على أنواع السلوك المرتبط بالفن والمتوقع من الأطفال ، على أن يوضع في الاعتبار الاهتمام بالطفل ، وقد تضمن الكتاب تخطيطاً للخبرات الفنية للأطفال محددة في

خمس خطوات هي : تعيين الأهداف العامة – تحديد الأولويات – تحديد الأهداف الأدائية – تخطيط الوحدات – تخطيط الدروس .

ومن الدراسات التي تركز على ضرورة الأهداف السلوكية في بناء مناهج التربية الفنية ما قامت به "ماري روز" بالاشتراك مع "جوى هابارد" بتخطيط منهج للفن للمرحلة الابتدائية ، فقد صيغت أهدافه صياغة سلوكية فقاما بدراسة وتصنيف أنواع السلوك في الفن وما يمكن أن يقوم التلميذ بعمله في هذه الفترة . ثم قاما بتطوير هذا السلوك بما يناسب نمو الطفل في قائمة من الأهداف السلوكية التي تتدرج تحت ست فئات يتضح منها أنواع السلوك المرغوب وهي :

سلوك يهتم بالإدراك – سلوك يهتم بالنقد وتقييم النقد – سلوك يهتم بتعليم لغة الفن- سلوك سهتم بتعلم مهارات فنية .

وأشارت " ماجدة عباس " أن أهداف المنهج هي المصدر الأول الذي يشتق منه المدرس أهدافه، وعلى ذلك فلابد من الاهتمام بصياغة أهداف مناهج التربية الفنية بدقة بما يتناسب وطبيعة المادة والمراحل الدراسية المختلفة على أن تكون على مستوى مناسب من العمومية بحيث تساعد المدرس في تحديد أهداف تدريسية واضحة ومحددة .

❑ مصادر اشتقاق الأهداف :

الأهداف لا تنشأ من فراغ ولكنها تنبع وتشتق من عدة مصادر ولكل مصدر أهميته ووزنه في عملية اشتقاق الأهداف ، وهذه المصادر هي : فلسفة المجتمع وحاجاته ، وفلسفة التربية ، وطبيعة المتعلم وعملية التعلم ومتخصصين في المادة الدراسية ، وسوف نتناول فيما يلي هذه المصادر .

١. فلسفة المجتمع وحاجاته :

تعتبر فلسفة المجتمع هي أولى تلك المصادر ، فلكل مجتمع المبادئ التي تقوم عليها فلسفته ، وهذه تحدد الأهداف التي يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربية أفراده بأسلوب وطريقة معينة ، وعلى ذلك فهو يحتاج إلى أفراد

بمواصفات معينة للعمل على تحقيق أهدافه ، والمجتمع يتوقع من التربية أن تخلق أفرادا لديهم من المعلومات والمهارات والاتجاهات وأساليب التفكير ما يجعلهم قادرين على تحقيق أهدافه ، وبالتالي فإن دراسة فلسفة المجتمع وحاجاته وتركيبه من بيئات متعددة ، واتجاهات أفراده ونمط الحياة فيه ، والأساليب التكنولوجية المستخدمة ، وعدد الساعات اللازمة للعمل وغير ذلك تعتبر من مصادر اشتقاق الأهداف .

٢. فلسفة التربية :

تتسق عادة فلسفة التربية من فلسفة المجتمع فإذا كان المجتمع ديمقراطياً فإن التربية فيه تقوم على مبادئ الديمقراطية من إحترام شخصية الفرد وحريته وإعطائه فرصاً متكافئة في التعليم والحياة وما إلى ذلك ، وبالتالي فإن أهداف التربية تشتق من تلك المبادئ كما أن هذه الأهداف يشترك في وضعها كافة المستويات من القائمين بالعملية التربوية والمسئولين في القطاعات الأخرى بالمجتمع والآباء والتلاميذ أنفسهم .

٣. طبيعة المتعلم وعملية التعلم :

إن دراسة طبيعة المتعلم ، وعملية التعلم نفسها تعتبر مصدراً ثالثاً لاشتقاق الأهداف ، فواضعوا المنهج لا يحتاجون فحسب لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم لكي يتفاعل ويتكيف بنجاح مع البيئة والمجتمع بل يحتاجون لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم في ضوء قدراته وحاجاته وميوله واهتماماته لخلق الدافعية لديه للإقبال على التعلم ، كما يحتاجون لمعرفة كيف يتعلم الفرد في ضوء نظريات التعلم المختلفة .

٤. المتخصصون في المادة الدراسية :

إن أهداف المادة الدراسية يجب أن تتسق مع أهداف التربية وبالتالي فإن المتخصصين في المواد الدراسية يمكنهم اقتراح أهداف المواد الدراسية كل في تخصصه بحيث تسهم بدورها في وضع الأهداف التربوية .

وهناك عوامل تؤثر على اختيار الأهداف ، وهي :

- التصور الفلسفي للغرض من العملية التعليمية في المجتمع .
- الغرض العام من العملية التعليمية في ضوء الحاجة إليها .
- متطلبات العمل أو الدراسة المستقبلية للمتعلم بعد دراسته الحالية .
- طبيعة المجال الدراسي .
- متطلبات النمو المتكامل للمتعلم .
- الإمكانات المادية والبشرية المتاحة .

وللأهداف مستويات فقد تكون أهدافا عامة بعيدة المدى مثل أهداف المجتمع ، وقد تكون أقل عمومية ومدى كأهداف التربية والمراحل التعليمية وقد تكون أهدافاً خاصة ذات مدى قصير كأهداف المنهج ومواده الدراسية .

وسوف نوضح هذه المستويات في النقاط التالية :

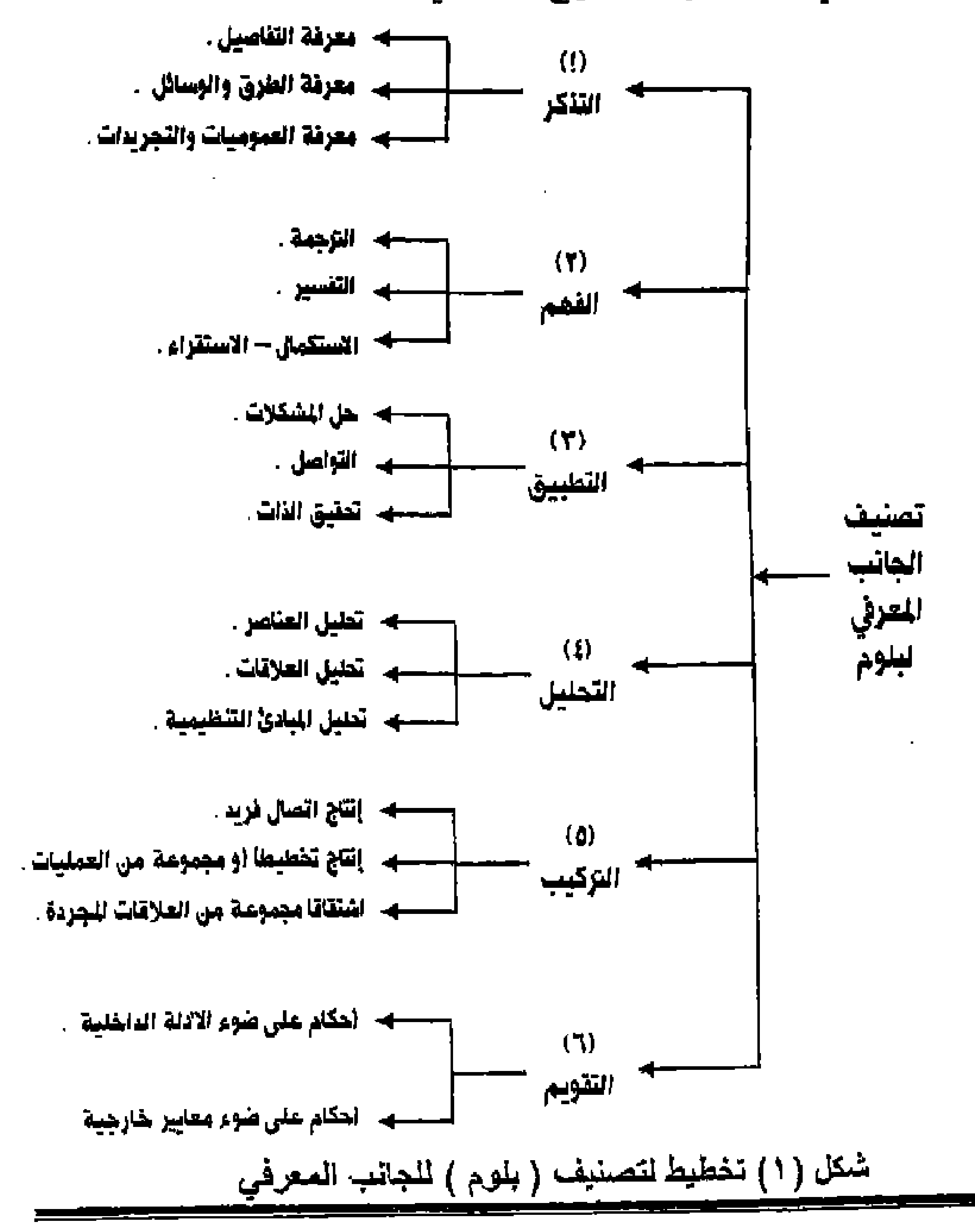
* **مستويات الأهداف** : هناك ثلاثة مستويات للأهداف يمكن ترتيبها كالآتي :

- **الغايات** : Gools وهي أهداف عريضة عامة وبعيدة المدى أي يأخذ بلوغها فترة زمنية طويلة ، وتتدرج تحتها أهداف المجتمع .
- **الأغراض** : Amis وهي أهداف أقل عمومية من الغايات ومداها أقصر من مدى الغايات وتتدرج تحتها أهداف التربية وأهداف المراحلة التعليمية .
- **الأهداف السلوكية** : Behavioureal objectives وهي عبارات تصف بدقة نمط من أنماط السلوك والأداء المتوقع أن يصبح المتعلم قادراً على ادائه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين ، وتندرج تحتها أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية .

١. **وتحديد مستوى الهدف يتم بدلالة عاملين :**

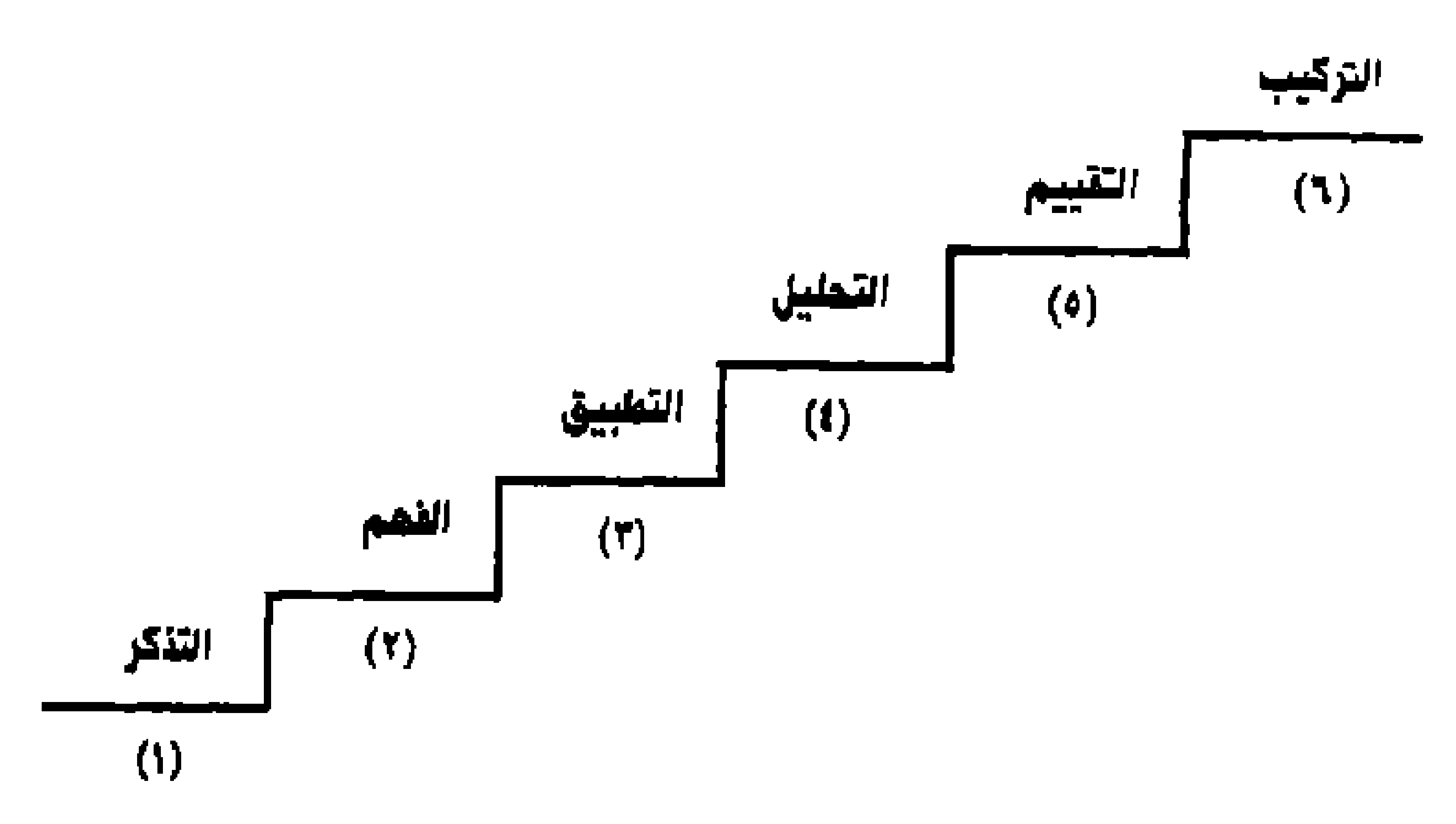
الأول: هو الزمن اللازم للوصول إلى الهدف ، **والثاني:** هو مدى العمومية ، فكلما كان الهدف عريضا وعاما ويأخذ زمنا طويلا في تحقيقه فإنه يقع في

الفئات إلى فئات فرعية ثم قسم كل فئة من هذه الفئات الفرعية إلى فئات ثانوية ، وهو صورة ترتيب هرمي للأهداف التي تتعلق باستدعاء المعلومات والتعرف عليها وتنمية القدرات والمهارات العقلية ، يمتد من البسيط إلى المركب بمعنى أن أنماط السلوك التي تتألف منها فئة معينة لابد أن يستفيد من أنماط السلوك التي توجد في الفئات السابقة وتعتمد عليها ، ويتم عرض تخطيطى لتصنيف بلوم للجانب المعرفي دون التعرض للشرح التفصيلي لكل فئة من فئات التصنيف .



شكل (١) تخطيط لتصنيف (بلوم) للجانب المعرفي

وعرضت "كوثر كوجك" نموذج لتصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي يتصف بالبساطة والتركيز على المستويات الأساسية في تصنيف (بلوم) كما وضعت أمثلة لمجموعة الأفعال التي تصلح في صياغة الأهداف عند كل مستوى من المستويات ، أن هذا التصنيف يخدم التربية الفنية أكثر من تصنيف بلوم ، حيث ينتهي بمستوى التركيب ، الذي يستطيع التلميذ من خلاله أن يؤلف او يصمم أو يبتكر أو ينظم أو يشكل ... وهكذا بالنسبة لكثير من الأعمال الفنية التشكيلية منها ما هو مسطح أو مجسم ، ويتم عرض تخطيطا لتصنيف كوثر كوجك دون التعرض للشرح التفصيلي لكل مستوى من المستويات .

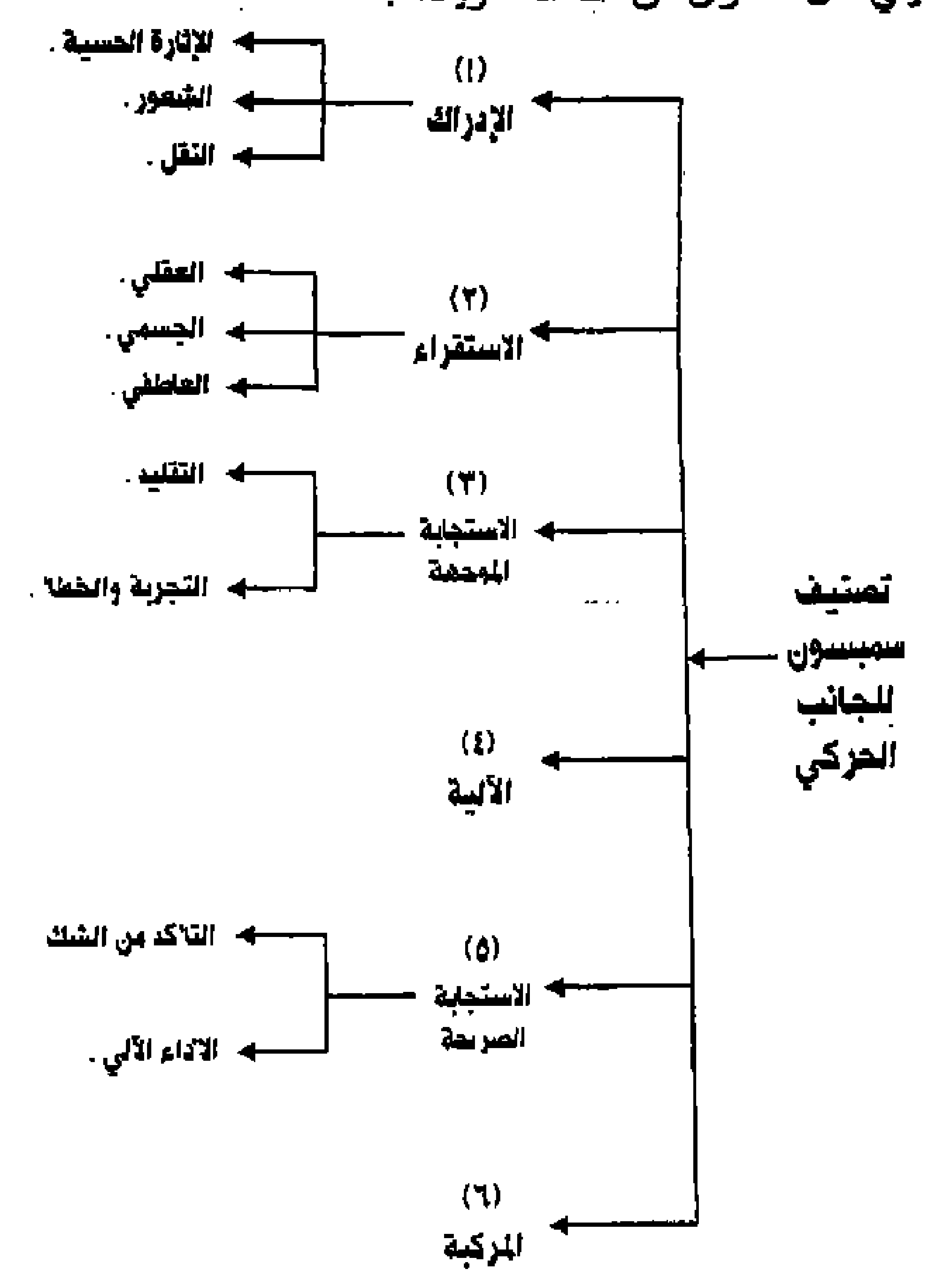


شكل (٢) تخطيط لتصنيف كوثر كوجك للجانب المعرفي

٢. تصنيف الجانب المهاري :

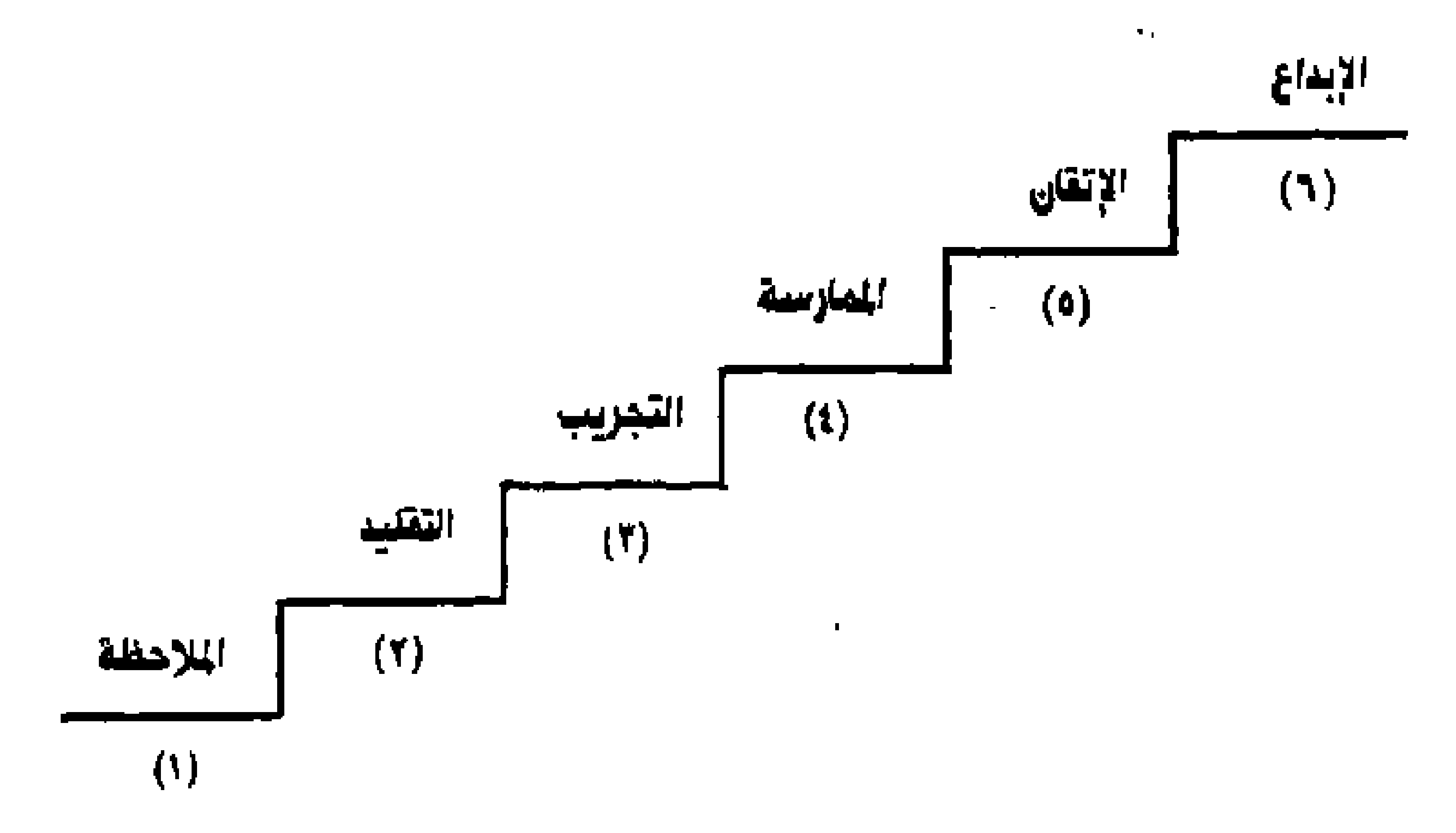
الجانب المهاري هو الجانب الثاني من جوانب النمو الذي يتعلق بالنمو الجسمي للفرد ومستوى المهارة في الأداء التعليمي ويشمل هذا الأداء الحركات العضلية كالكتابة والرياضة البدنية والإنتاج الفني والموسيقي والاقتصاد المنزلي والتعليم المهني والصناعي ، أي كافة المجالات التي تتطلب أداء حركيا معينا .

ولقد ظهرت عدة محاولات في تصنيف الأهداف الخاصة بهذا الجانب ومن هذه التصنيفات ما إفترضتة "سمبسون " simpsoin عام ١٩٦٠ ويشمل هذا الميدان المعالجة والتناول والمهارات الحركية والعضلية والتآزر العصبي وتصنف الأهداف الحركية إلى مستويات متتابعة ويترتب كل منها على إتقان المستوى السابق له ، ويشتمل كل مستوى على عدد من الفئات الفرعية ، ويتم عرض تخطيطياً لتصنيف " سمبسون " للجانب الحركي دون التعرض أيضا للشرح التفصيلي لكل مستوى من تلك المستويات .



شكل (٣) تخطيط لتصنيف (سمبسون) للجانب المهاري

كما ظهر تصنيف آخر " لكوثر كوجك" في هذا الجانب يحتوى على ست فئات أو مستويات رئيسية ، تبدأ بالملاحظة حيث يشاهد أو يلاحظ المتعلم الشيء المراد تعلمه ، ثم مستوى التقليد وهنا يقلد أو يتبع أو يكرر هذا الشيء ، ثم التجريب وهنا يجرب أو ينفذ مع التصحيح في حالة الخطأ ، ثم مستوى الممارسة فيعمل المتعلم عند هذا المستوى بثقة وبقليل من الأخطاء ، ثم مستوى الإتقان فيتقن المتعلم عمل الشيء مع السرعة فالمستوى الأخير هو الإبداع حيث يطور أو يستحدث عمل شيء من خلال المستويات السابقة ، أن التصنيف يخدم أهداف التربية الفنية مباشرة لاشتماله على مستوى الإبداع الذي لا يوجد عند تصنيف سمبسون لهذا الجانب ، وهذا عرض تخطيطي لتصنيف كوثر كوجك دون التعرض للشرح التفضيلي لكل مستوى من المستويات .



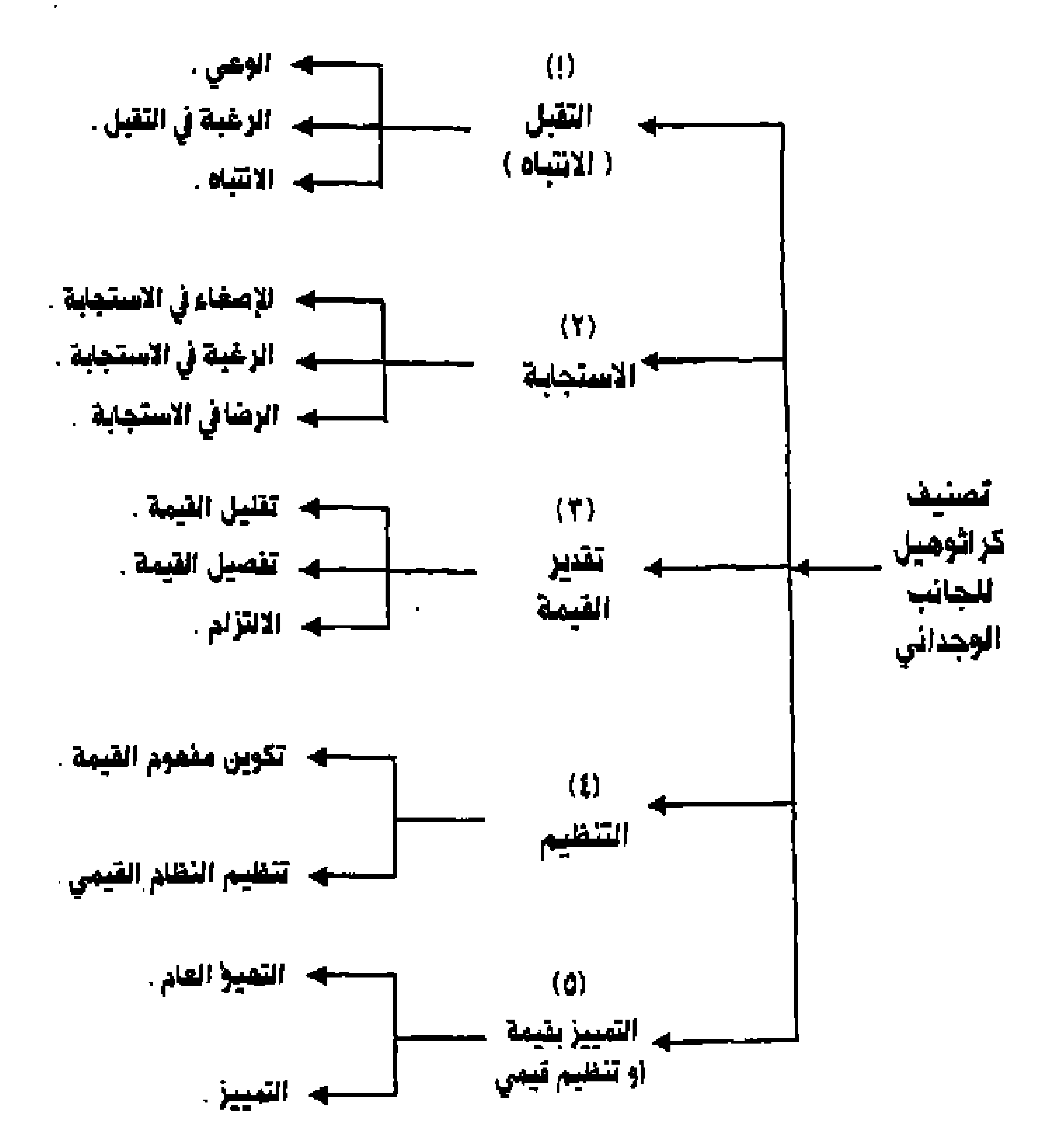
شكل (٤) تخطيط لتصنيف كوثر كوجك للجانب المهاري

٣. تصنيف الجانب الوجداني :

يتناول هذا الجانب قيم الفرد ومشاعره واتجاهاته وعلى الرغم من أهمية هذا الجانب إلا أنه أصعب في التناول من المجالات الأخرى من حيث ملاحظة السلوك الدال عليه وتقييمه ، ويعد الجانب الوجداني من أهم الجوانب التي تسعى التربية الفنية لتنميتها ، والاهتمام بهذا الجانب يساعد في تنمية الحس الجمالي

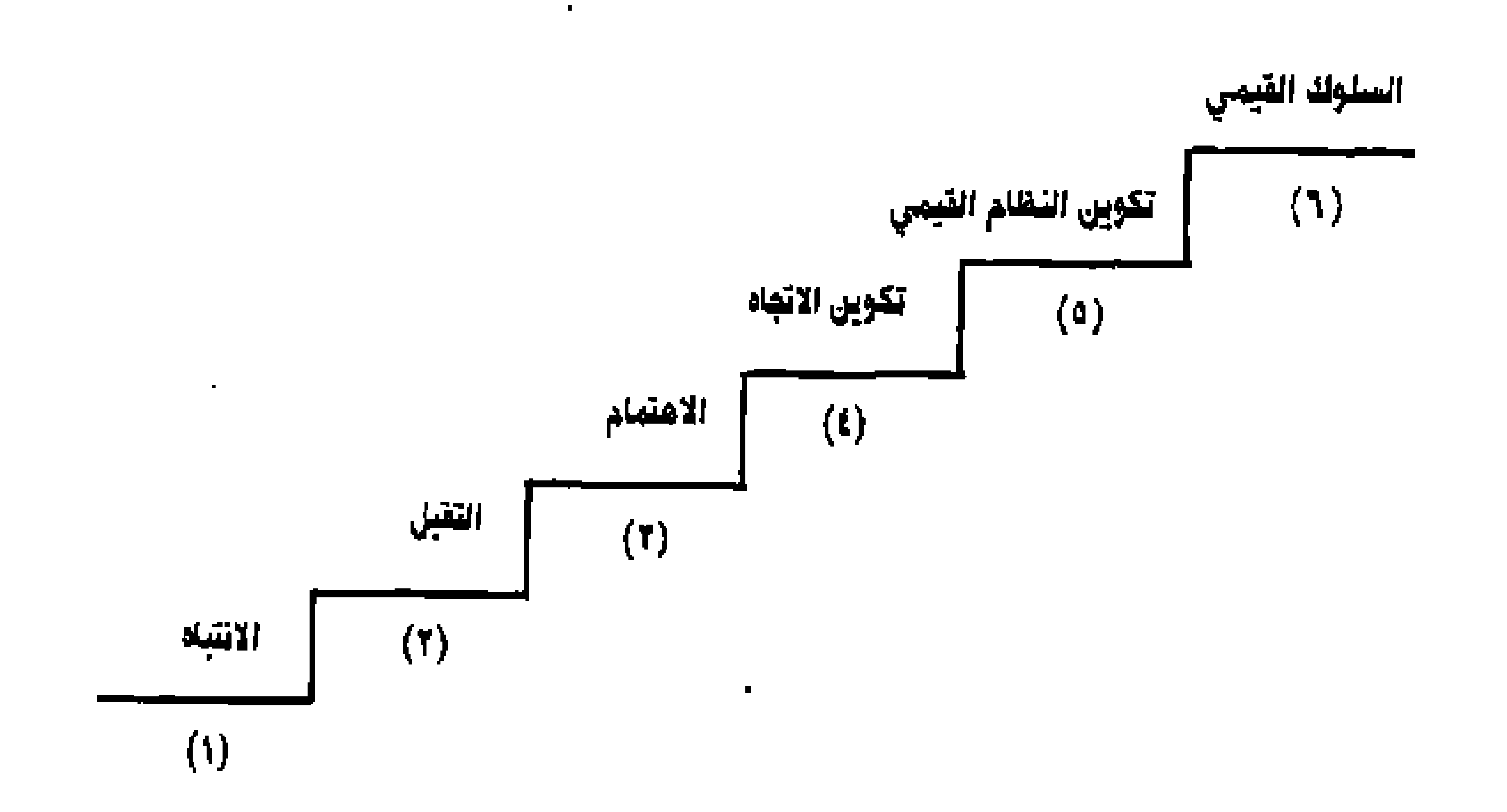
عند الفرد وتذوقه وحبه للفن واتجاهاته نحو تقدير الجمال ورؤية الطبيعة رؤية جمالية فيقدرها ويحافظ عليها ويضفي اللمسة الفنية إلى كل ما هو محيط به في أي مكان . لذلك يجب أن يهتم القائمون على تدريس التربية الفنية بهذا الجانب ويؤكد عليه المدرس عند تخطيط دروسه .

ولقد بذلت العديد من الجهود في هذا الميدان منها تصنيف أصدره " كراثوهيل " Karthwohl وزملائه عام ١٩٦٤ للجانب الوجداني ، ويشتمل هذا التصنيف أيضا على فئات رئيسية متدرجة ومتتابعة وتنقسم أيضا كل منها إلى فئات فرعية والتخطيط الآتي يوضح تلك الفئات ، كما يلي :



شكل (٥) تخطيط لتصنيف كراثوهيل للجانب الوجداني

كما ظهر تصنيف آخر لـ " كوثر كوجك " في هذا الجانب يحتوي على ست فئات رئيسية ولم تتعرض إلى فئات أخرى فرعية أو ثانوية ، ويبدأ بمستوى الانتباه حيث المتابعة والإصغاء ، ثم مستوى التقبل حيث الاستجابة والتقبل ، ثم مستوى الاهتمام حيث المشاركة والاهتمام والتعاون ، ثم مستوى تكوين الاتجاه حيث الاختيار وإظهار الولاء ، ثم مستوى التكوين للنظام القيمي حيث المفاضلة والتصنيف والترتيب ، ثم المستوى الأخير وهو السلوك القيمي حيث التصرف والمواظبة والدفاع عن هذا الشيء ، ويعتبر هذا التصنيف تبسيطا لتصنيف " كراثوهيل " ، ويخدم أيضا أهداف التربية الفنية لأنه محدد ومركز على فئات رئيسية تساعد على تحقيق تلك الأهداف في الجانب الوجداني ، والتخطيط التالي يوضح تصنيف كوثر كوجلك دون التعرض للشرح التفصيلي لكل مستوى من المستويات .



شكل (٦) تخطيط لتصنيف " كوثر كوجك " للجانب الوجداني

ثانيا : اختيار محتوى المنهج :

يعتبر المحتوى العنصر الثاني المكون للمنهج ؛ وهو أحد الوسائل التي تساعد المتعلمين على الوصول للأهداف الموضوعة ، فإن هذا يتطلب أن يتناسب تنظيم هذا المحتوي مع طرق تدريسه والخبرات التعليمية للمنهج مع خصائص ومطالب مرحلة النمو للمتعلمين ، وطبيعة المادة التي يشتق منها المنهج محتواه على أن يتمشى هذا ويكون في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

☐ مما يتكون محتوى المنهج ؟

تأسيساً على ما سبق مما يتكون محتوى المنهج ؟ يتكون محتوى المنهج من حقائق ومبادئ وتعريفات وتفسيرات ، أي من معارف ومهارات ويشتمل أيضا على قيم واتجاهات ، وجوانب المحتوى هذه توجد مترابطة متماسكة متلاحمة في المنهج ؛ وكل خبرة يمر بها المتعلم لها هذه الجوانب : المعلومات ، المهارات ، القيم والاتجاهات . وينبغي أن نأخذ هذا في الاعتبار عند التخطيط للمنهج والتخطيط للتدريس على جميع مستويات التخطيط.

☐ خطوات اختيار المحتوى :

إن اختيار المحتوى لا يعتبر عملية سهلة فالمادة تشمل عدة مجالات ، وكل مجال يشمل عدة موضوعات ولكل موضوع محاور رئيسية وأخرى فرعية ، وهذه تتضمن معارف ومفاهيم وحقائق للأهداف الموضوعة من بين كم هائل ومتنوع من المعرفة ، والمهارات ، والاتجاهات والقيم ،**ولذا فإن عملية اختيار المحتوى تتبع ثلاث خطوات مرتبة ، وهي :**

١. **اختيار الموضوعات أو المجالات الرئيسية :**

وتعتبر هذه الخطوة هي أول مهمة في عملية اختيار محتوى المنهج ، وهذه الخطوة لا تمم بناء على تفصيل عفوي لموضوع على آخر بل يجب أن تتم بناء على مدى ارتباط هذه الموضوعات والمجالات ومناسبتها للأهداف ، أي على مدى ترجمة هذه الموضوعات للأهداف الموضوعة ، كما يجب أن تكون الموضوعات المختارة تمثل عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى والأبعاد

التي ينبغي أن يدرسها التلميذ على أن يكون حجم هذه الموضوعات وما تتضمنها من مفاهيم أساسية تناسب الوقت أو الزمن المخصص لها في العملية التعليمية ، ومن المرونة بحيث تسمح باحتواء أفكار جديدة دون ضرورة لاضافة خبرات معرفية أو مهارية قد تضخم من حجم هذه الموضوعات وبالتالي تصبح غير مناسبة لما خصص لها من وقت .

٢. اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات أو المجالات :

أن اختيار الموضوعات أو المجالات وأبعادها لا يعد كافيا لوضع المحتوى، بل يجب بعد التحديد اختيار الأفكار الأساسية التي يجب أن يشملها كل موضوع، وهذه الأفكار تعتبر الأساسيات المكونة للمادة ، وبالتالي يجب أن تحتوى على المعلومات والمهارات والاتجاهات الضرورية والكافية التي يجب أن يعرفها التلميذ حتى يلم إلماما كاملا متوازنا .

ويمكن اختيار الأفكار الرئيسية لكل موضوع عن طريق تحديد هذه الأفكار ووضعها في قائمة تعرض على خبراء المادة لاختيار أكثرها أهمية وصدقا ودلالة لكل موضوع من الموضوعات التي تم اختيارها .

واختيار الأفكار الرئيسية للموضوع وتركزها حول محور معين يساعد على اختيار المفاهيم المناسبة ، مما يعطي نظرة ذات معنى ودلالة للموضوع ، وكذلك ييسر عملية ربط موضوعات المحتوى وتكاملها في كل متسق .

٣. اختيار المادة العلمية الخاصة بالأفكار الرئيسية :

تبدو عملية اختيار المادة الخاصة بكل فكرة رئيسية ، وذلك بعد اختيار المحور الذي تتمركز حوله الأفكار الرئيسية للموضوع وهذا يمكن أن يتم عن طريق وضع العينة المناسبة من المادة لكل فكرة رئيسية ، والعينة الموضوعة للمادة يجب أن تكون مثالا صادقا يعبر عن الفكرة الأصلية وترتبط بها ارتباطاً منطقياً .

وعادة ما نجد أن هناك أكثر من عينة من المادة تفي بهذه الشروط، وفي مثل هذه الحالة فإنه يجب اختيار عينة المادة التي ترتبط بأكبر عدد ممكن من الأهداف ، وتفي أكثر بحاجات البيئة المحلية ، وتتمشى مع اهتمامات وميول التلاميذ أكثر من العينات الأخرى من المادة ، وكذلك تراعي بطريقة أفضل مستوى التلاميذ ، وخبراتهم السابقة ، وترتبط بمشكلات حياتهم وتنمي قدراتهم ، كما أن الإمكانات المادية المتاحة لدراسة عينة المادة تعتبر أحد شروط التفضيل في الاختيار من بين العينات المختلفة للمادة ، وعادة ما يستعان برأي خبير في المادة وخبير في التربية لتقرير أي من عينات المادة يمكن اختيارها بحيث تفي بالشروط المذكورة .

❑ معايير اختيار المحتوى :

كيف نختار من ميادين المعرفة المنظمة ما تضمنه المنهج ؟ وما هي المعايير التي تراعى في هذا الاختيار ؟

إن عملية اختيار المحتوى لها معايير معينة يجب أن تؤخذ في الاعتبار ، هذه المعايير نتناولها فيما يلي :

١. أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف :

يعتبر ارتباط المحتوى بالأهداف المراد الوصول إليها من أهم معايير الاختيار ، ذلك لأننا خلال العملية التعليمية نحاول الوصول إلى أهداف معينة : وأحد الوسائل لتحقيق هذا هو محتوى المنهج ، ولذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف وإلا لما تمكنا من تحقيقها .

٢. أن يكون المحتوى صادقا وله دلالة :

والصدق والدلالة تستلزم عدة اعتبارات أساسية ، فالمحتوى يعتبر صادقا وله دلالته إذا كنا ما يحتويه من معارف حديثة وصحيحة من الناحية العملية البحتة ، وإذا كانت هذه المعارف تعتبر أساسية للمادة نفسها يمكن الحكم على ذلك بمدى قابلية هذه المعارف للتطبيق على مجالات واسعة ومواقف

متنوعة ، كما أن دلالة المحتوى تعنى قدرته على إكساب التلميذ روح المادة وطريقة البحث فيها .

فمحتوى التربية الفنية يكون ذات دلالة إذا ما تعلم التلميذ كيف يحلل عمل فني يعرض عليه في موقف معين ، أو يكون عملا جديدا معينا أو عمل فني جديد من عناصر متفرقة مستفيدا من الخبرات التي تكونت لديه من قبل ، وهكذا

٣. أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ :

يجب أن تكون المعارف المختارة تتمشى مع واقع حياة التلميذ وتساعده على فهم الظواهر التي تحدث حوله والمشكلات التي يمكن أن تنجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها ، كما يجب أن تشتمل هذه المعارف بقدر ما تسمح به طبيعة المادة على معلومات عن متخلف النظم في المجتمع مثل النظام الاقتصادي والنظام الاجتماعي وعلاقاته وغيرها من النظم الأخرى .

٤. أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى :

الشمول يعني المجالات التي يغطيها المحتوى ويتناولها بالدراسة بحيث تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها ، أما العمق فيعني تناول أساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشئ من التفصيل الذي يلزم لفهمها كاملا وربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم والأفكار ويمكن من تطبيقها في مواقف جديدة .

٥. أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلاميذ :

تعتبر الدافعية من أهم شروط حدوث عملية التعلم ، والاهتمام بميول التلاميذ وحاجاتهم من خلال المحتوى يوجد الدافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى وييسر عملية تعلمهم ، ولذا يعتبر مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم هو أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى ، ليس هذا فحسب بل يجب أن يختار المحتوى بحيث يكون ملائما لمستوى التلاميذ وللقدرات العقلية

والجسمية لمرحلة النمو التي يمرون بها ، وعدم مراعاة المحتوى لهذا قد يسبب لهم نوعاً من الإحباط وبالتالي عدم قدرتهم على مواصلة دراستهم .

❑ تنظيم المحتوى :

إن اختيارنا للمحتوى وفقا للمعايير التي ذكرناها لا يعنى أننا قد بنينا محتوى نستطيع تدريسه ويتمكن التلاميذ من تعلمه ، لكن يلزم الأمر أن نتناول هذا المحتوى بالتنظيم .

فالموضوعات الرئيسية ، والأفكار التي يتضمنها الموضوع ، والمادة الخاصة بهذه الأفكار تحتاج إلى تنظيم ، بحيث تبدأ مثلا من المعلوم إلى المجهول ، أو من المحسوس إلى المجرد ، أو من المألوف إلى غير المألوف أو من المباشر إلى غير المباشر ، او من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تركيباً حتى تيسر عملية تعلم التلاميذ ، كما أن الأفكار تحتاج في تنظيمها إلى تتابع ، بحيث تتقدم من تلك الأفكار التي تعتبر خلفية معرفية للتلاميذ إلى أفكار غيرها تبني على أساس تلك الخلية ، ويشترط في هذا التتابع أن يحث التلاميذ على استخدام عمليات عقلية ترقى تدريجيا بتقدم الأفكار في مستويات هذا التتابع وهذا بالطبع سوف ينعكس على المادة العلمية الخاصة التي نستخدمها في هذه الأفكار، ويراعى أيضا أن عملية التنظيم تساعد التلاميذ على تحصيل المفاهيم المجردة ، وتنمي من قدراتهم على حل المشكلات ، ومهاراتهم في تحليل المعلومات وإتقان المهارات وتكوين الاتجاهات والقيم والكشف عنها .

ثالثا : اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية للمنهج :

تعتبر الخبرات والأنشطة التعليمية العنصر الثالث المكون للمنهج ففي ضوء اختيار موضوعات المحتوى وتنظيمها ، يمكن اختيار الخبرات التعليمية والأنشطة التعليمية ، والخبرات التعليمية تلعب دروأ هاما في تحقيق أهداف المنهج بشكل متكامل ، وذلك لأن المحتوى قد لا يحقق إلا جانبا من الأهداف ، وهي تلك الخاصة بالمعرفة . أما بقية الجوانب فيحتاج تحقيقها إلى تصميم

الخبرات التعليمية المناسبة التي تساعد التلاميذ على اكتساب السلوك المتوقع نتيجة مرورهم بهذه الخبرات . فتحقيق أهداف كتلك التي تتعلق بعمليات التفكير أو اكتساب اتجاهات وإتقان مهارات معينة لا ترتبط مباشرة بالمحتوى بقدر ارتباطها بأنواع معينة من الخبرات التعليمية .

واختيار الخبرات التعليمية لكل فكرة وما تحتويها من مادة يجب أن يكون على أساس أن كل خبرة من الخبرات المختارة يكون لها وظيفة معينة تؤدي إلى التكامل مع الفكرة ومحتواها .

وعند اختيار الخبرات التعليمية من حيث الوظيفة فيجب أن نأخذ في الاعتبار مدى ما تغطيه الخبرات التعليمية من أهداف نسعى إلى تحقيقها ، كذلك يجب مراعاة ما يحتاجه التلاميذ من أداءات وخبرات ومهارات معينة ، وما هو الترتيب الذي يجب أن نقدم به هذه الخبرات لهم .

وفي ضوء ما سبق يتم اختيار الخبرات التعليمية المناسبة ، ويتبع ذلك عملية تنظيم هذه الخبرات الذي يجب أن يتم وفقا لتسلسل معين يساعد على استمرار عملية التعليم وذلك عن طريق جعل ما يتعلمه التلاميذ في خبرة تعليمية معينة أساساً لتعلمهم خبرة تعليمية تالية ، وكذلك تتدرج بهم الخبرات من طرق التعلم البسيطة إلى تلك الأكثر تركيبا .

❑ مراحل تنظيم الخبرات التعليمية :

ولتنظيم الخبرات التعليمية فإنه يجب وضعها في عدد من المراحل هي :

١. مرحلة التقديم والتنشيط والتوجيه :

أن وظيفة الخبرات التعليمية في هذه المرحلة هو مساعدة التلاميذ على ربط خبراتهم السابقة بالخبرات الحالية وإثارة اهتماماتهم والكشف عن ميولهم ، ومعرفة المشكلات التي تضمن اشتراكهم بإيجابية في المواقف التعليمية ، كما تقدم الخبرات في هذه المرحلة معلومات تشخيصية عن التلاميذ يمكن أن يستفاد بها في مراحل تالية من مراحل تنظيم الخبرات التعليمية .

٢. مرحلة النمو والتحليل والدراسة :

أن وظيفة الخبرات التعليمية في هذه المرحلة هو أثراء معلومات التلاميذ عن الأفكار وما يستلزمه ذلك من عمليات مثل القراءة والبحث وتحليل البيانات وتكوين مجموعات العمل وتنظيم الدراسة داخلها والتخطيط لطرق عرض نتائج الدراسة والخبرات التعليمية في هذه المرحلة يجب أن تتسم بالتنوع في الأنشطة وثراؤها .

٣. مرحلة التعميم :

يلزم أن يتبع مرحلة النمو والتحليل والدراسة مرحلة تحث فيها الخبرات التعليمية التلاميذ وتساعد على التعميم ، والخبرات التعليمية في هذه المرحلة يجب أن تحث التلاميذ على ربط أفكارهم في كل معين وصياغته بأسلوبهم الخاص ، وأن يقارنوا بين المواقف عن طريق أوجه التشابه أو الاختلاف بينهما ، وأن يستخلصوا النتائج ويصيغونها ، تلك الأنشطة تعتبر المتطلبات الأساسية التي تمكن التلاميذ من القدرة على التعميم .

٤. مرحلة التطبيق والتلخيص والتقييم :

تتبع مرحلة التعميم مرحلة التطبيق والتلخيص ، والخبرات التعليمية في هذه المرحلة يجب أن تصمم بحيث يطبق التلاميذ ما تعلموه في المراحل السابقة على مواقف جديدة لم يمروا بها من قبل ، وأن يقوم التلاميذ بأنشطة يلخصون فيها ما تم تعلمه من أفكار وخبرات ويحاولون ربطها بغيرها من الأفكار والخبرات التعليمية التي مروا بها ؟ وكيف يمكن أن يقوموا بالعمل بطريقة أفضل أو بطريقة مختلفة إذا ما أتيح لهم القيام به مرة أخرى ؟

٥. معايير اختيار الخبرات التعليمية :

أن بعض معايير اختيار المحتوى كالارتباط بالأهداف والصدق والدلالة والصلة بالواقع ومراعاة ميول وحاجات التلاميذ تعتبر أيضا معايير لاختيار الخبرات التعليمية ، وبالإضافة إلى ذلك فإن الخبرات التعليمية يجب أن تعمل على تحقيق الأهداف في المجالين الوجداني والمهاري بجانب العمل على تحقيق

بعض أهداف المجال المعرفي أي أنه يجب أن تختار الخبرات التعليمية متنوعة ، فالتنوع يضمن احتوائها على أنماطاً متعددة من السلوك التي نرغب أن يمارسها التلاميذ ونتوقع أن يؤدوها بمستوى عال بعد مرورهم لمدى واسع من الأهداف (السلوك المتوقع من التلاميذ بعد تعلمهم) .

❑ معايير تنظيم الخبرات التعليمية :

عند تنظيم الخبرات التعليمية فإنه يلزم مراعاة بعض المعايير حتى نضمن سلامة عملية التنظيم وهي متمثلة فيما يلي :

١. أن تتحقق تراكمية التعلم واستمراره :

أي تنظم الخبرات التعليمية في تتابع معين ؛ بحيث تتضمن كل مرحلة دراسة معارف أكثر تركيباً من المعارف التي تتضمنها المرحلة التي تسبقها ، وتتطلب تحليلا أدق ، وعمقاً واتساعاً يتزايد للأفكار وفهمها وتطبيقها ، ومهارات أكثر تركيباً ، وإحساساً أكثر للاتجاهات والقيم .

وهكذا فإن التعلم في كل مرحلة يعتمد على التعلم الذي قد حدث في المرحلة السابقة . وباعتبار أن مراعاة مستوى التلاميذ وخلفيتهم هو أحد معايير اختيار الخبرات التعليمية التي تم تنظيمها في تتابع مرحلي فإن تعلمهم في أولي مراحل التنظيم يدفعهم إلى تعلم المراحل التالية واستمرار تعلمهم لبقية المراحل .

٢. أن يتحقق مبدأ التكامل :

قد أصبح واضحاً أن تقديم المعارف والخبرات التعليمية متكاملة يؤدي إلى فاعلية أكثر في التعلم عن تقديمها منفصلة ، ولذا يجب الربط بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ والخبرات التعليمية في مجال معين بتلك التي تنتمي إلى مجالات أخرى وتقديمها للتلاميذ في كل مترابط متكامل وخاصة عندما يكون هدفنا ، هو تطبيق ما تعلمه التلاميذ على مواقف جديدة ، فالتكامل يعطي صورة أشمل للعمل و ويوضح كيف تترابط فروعه في كل متسق وكيف تتفاعل هذه الفروع داخل نطاق هذا الكل كما تتيح فرص أكثر لعمليات التطبيق .

٣. أن يتحقق الربط بين الفروع والمجالات المختلفة :

أن الربط بين مكونات محتويين أو أكثر وخبراتهم التعليمية يعتبر أحد أشكال التكامل الذي يؤدي إلى تيسير عملية التعلم . وللربط عدة أشكال منها : الربط بين مادتين مثل الرياضيات والفيزياء أو الكيمياء والأحياء ، وقد يكون الربط بين مجالات داخل مادة واحدة مثل مجالات التربية الفنية (التصوير – النحت – الخزف – التصميم – الطباعة ... الخ) وعند القيام بعملية التنظيم يكون الربط أحد المعايير التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار .

أن يتحقق التوازن بين الترتيب المنطقي والسيكولوجي ، بحيث تكون موضوعاً لمناقشات طويلة إذ إن لكل ترتيب من يؤيد استخدامه ، فأنصار الترتيب المنطقي يرون أن لكل مادة طبيعة ومنطق المادة بصرف النظر عما إذا كان هذا الترتيب يناسب مستوى التلاميذ وطرق تعلمهم في المرحلة التي يدرسون فيها هذه المادة، بينما يري كل من يؤيد الترتيب السيكولوجي أن المادة يجب أن ترتب بحيث يراعى في ترتيبها مستوى التلاميذ وخصائصهم ، وأن تتبع طرق التعلم اللازم لكل حلقة من حلقات الترتيب أساسا تطورياً .

ونرى أن الاقتصار على أحد هذين النوعين كأساس للتنظيم، قد لا يؤدي في النهاية إلى التعلم المطلوب ، ولذا فإن التوازي بين الترتيب المنطقي والترتيب السيكولوجي أمر مهم يجب أن يتحقق .

٤. أن تكون هناك بؤرة تتمركز حولها الخبرات التعليمية :

أن وجود مثل هذه البؤرة يحدد الأفكار الرئيسية التي يجب التركيز عليها ، كما يوضح أي من العلاقات يجب ابرازها بين تلك الأفكار وما تحتويه من مادة خاصة بها كالحقائق والمفاهيم والمبادئ وغيرها ، وبالتالي يدرك المعلم المهم والأهم والأكثر أهمية ، ويساعد التلاميذ على أدراك العلاقات سواء بين الأفكار الرئيسية أو بين ما تحتويه من مادة خاصة بكل فكرة رئيسية منها .

٥. أن يتيح تنظيم الخبرات التعليمية استخدام أكثر من طريقة للتدريس :

من المعلوم أن كل التلاميذ لا يتعلمون بنفس الطريقة ، فقد يتعلم بعض منهم عن طريق العمل في مجموعة ، وقد يتعلم بعض اخر عن طريق المناقشة الجماعية ، أو عن طريق الملاحظة و التجريب وهكذا ، ولهذا فإن احتمال حدوث التعلم يزداد كلما كان هناك تنوع أكثر في الطرق التي يتعلم بها التلاميذ ، والتنوع في طرق التعلم يأتي كنتيجة مباشرة للتنوع في موضوعات المحتوى والخبرات التعليمية أيضاً ، حيث أن احتواء المنهج على موضوعات وخبرات تعليمية متنوعة يقتضى بالضرورة استخدام طرق متنوعة للتعلم .

٦. أن يتحقق شرط الاستمرار في تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية :

ينظر إلى التعلم على أنه عملية نمو يتعدل بناء عليها سلوك المتعلم ، والنمو يحدث عندما ترقي مهارات المتعلم وتتسع دائرة معلوماته وتزداد عمقا ويكتسب الاتجاهات والقيم المطلوبة يؤمن بها وذلك كلمة ارتقينا من مرحلة إلى مرحلة أخرى ، وعملية الارتقاء بالمعلومات والمهارات والاتجاهات من مرحلة إلى مرحلة أخرى تالية هي ما يطلق عليها بالاستمرار ، ومن هنا يتضح أهمية مراعاة شرط الاستمرار في تنظيم المحتوى وخبراته التعليمية .

رابعا : تقويم المنهج :

التقويم : هو العنصر الرابع المكون للمنهج ، ولما كان الهدف العام تقديم المحتوى والخبرات التعليمية هو تعديل سلوك التلاميذ: فإنه من الضروري أن تجري عملية التقويم لأداء التلاميذ حتى يتبين لنا مدى ما حققه التلاميذ من نجاح في الوصول إلى الأهداف الموضوعة والمحددة من قبل والتي بني المنهج على أساسها .

عملية التقويم لها أسس وأساليب ووسائل متعددة ، ومن الأجدى أن تبنى أساليب التقييم في نفس الوقت الذي تتم فيه تحديد الأهداف الخاصة بالمنهج ، أي عند تحديد السلوك النهائي المطلوب ، لأن مصممي المناهج في هذه الحالة

يتساءلون ، كيف يمكن الحكم على سلوك التلميذ بالنجاح أو الفشل ، وهنا يضعون السؤال الذي يساعدهم على الحكم ، وبهذا يكونوا قد حددوا السلوك المطلوب بطريقة مرئية يمكن قياسها ، وفي نفس الوقت يضعون الامتحان الذي يستخدم في تقييم النتائج .

التقويم الناجح هو الذي يؤدي إلى تغيير بعض الأهداف التربوية وتعديل بعض الأهداف الأخرى ، وهو الذي يؤدي أيضا إلى تغيير في الطرق والوسائل والأساليب التي تتبع ، وهو الذي يلقى الضوء على جوانب القوة والضعف بحيث يؤدي في النهاية إلى تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف وبذلك يكون التقويم أداة مهمة من أدوات تطوير المنهج .

❑ مفهوم التقويم :

التقويم : هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج ، وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة .

لا تنحصر عملية التقويم في أنها تشخيص للواقع بل هي أيضا علاج بما فيه من عيوب ، إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلافيها والتغلب عليها .

التقويم عملية هامة ليس فقط في مجال التربية ، وإنما في جميع مجالات الحياة ، فطالما يقوم الإنسان بعمل ما ، فعليه أن يعرف نتيجة هذا العمل وعليه أن يعرف أيضا الأخطاء التي يقع فيها حتى لا تتكرر منه مرة ثانية ، وبذلك يتوصل إلى أداء وإنتاج أحسن .

❑ مجالات التقويم :

كان التقويم في الماضي ينصب على نقطة واحدة وهي استيعاب التلاميذ للمعلومات وكانت وسيلته المتبعة في ذلك مجموعة من الاختبارات المتنوعة التي تقيس تحصيل التلاميذ في هذه المعلومات .

أما التقييم بمفهومة الحديث فهو ينصب على جميع جوانب النمو لدى التلميذ ، كما يتعرض أيضا لجميع جوانب العملية التربوية والعوامل المؤثرة فيمتد إلى الأهداف التربوية ، المنهج تقويم المقررات ، الكتب ، الطرق ، الوسائل ، الأنشطة ، الامتحانات ، التلميذ ، المعلم ، التوجيه الفني ، المباني المدرسية ، ...... الخ

❑ الفرق بين القياس والتقويم :

يعتقد البعض أن كلمة قياس مرادفة لكلمه تقويم ولكنه في حقيقة الأمر هناك اختلافات واضحة بين الكلمتين وتنحصر هذه الاختلافات فيما يلي :

١. تقويم عملية شاملة فتقويم التلميذ مثلا يمتد إلى جميع جوانب النمو وكذلك إلى شخصيته ، وتقييم المنهج مثلا يمتد إلى البرامج والمقررات وطرق التدريس – الوسائل – والأنشطة – أما القياس فهو جزئي أي ينصب على شيء واحد فقط أو نقطة واحدة .

٢. يهتم التقويم بالحكم العام والنوعية بينما يركز القياس على الكم .

٣. يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج وبالتالي فهو يساهم في التحسين والتطور ، بينما يكتفي القياس بإعطاء المعلومات المحددة عن الشيء أو الموضوع المراد قياسه فقط .

٤. يركز التقويم على مجموعة من الأسس التي لا غنى عنها مثل الشمول الاستمرارية ، التنوع ، التعاون ... الخ ، بينما يرتكز القياس على مجموعة من الوسائل يشترط فيها الدقة المتناهية .

٥. تعمل وسائل التقويم على مقارنة الفرد بنفسه وبغيره ، بينما يعطينا القياس نتائج للشيء دون ربطه بالأشياء الأخرى .

☐ أسس التقويم :

يبني التقويم على الأسس التالية :

١. الشمول :

يعتبر التقويم شاملا عندما ينصب على جميع الجوانب ، وهذا ما يجب أن تقوم به عملية التقويم : فإذا ما أردنا أن نقوم أثر المنهج على التلميذ فمعنى ذلك أن يقوم مدى نمو التلميذ في كافة الجوانب المختلفة للنمو .... وهذا ما تنادي به التربية الحديثة التي اشتق منها هذا المفهوم وهو (مجموعة الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم) .

٢. الاستمرارية :

من الأسس التي يبني عليها التقويم ، أن يكون مستمراً ، ويقصد الاستمرارية إمتداد عملية التقويم مع مدة الدراسة ، ومعنى ذلك أن الدراسة و التقويم يجب أن يسيرا جنبا إلى جنب ، وبالتالي فإن عملية التقويم التى تجرى فى صورة امتحانات يؤديها التلاميذ فى آخر العام الدراسي فقط عملية غير سليمة لما فيها من خلال بهذا الأساس ، واستمرارية التقويم تتيح الفرصة للتوصل إلى نتائج دقيقة وثابتة .

٣. التكامل :

يعتبر التكامل أساسا من الأسس الهامة التي تبني عليها عملية التقويم ، ذلك لأننا نعيش الآن عصر ينظر فيه إلى الموضوعات والمشكلات نظرة شاملة تأخذ في اعتبارها الموضوع أو المشكلة من كافة جوانبها ، وكذلك العوامل المؤثرة فيها من قريب أو بعيد ، وهذا عكس ما كان يتم في الماضي إذ كانت النظرة إلى الموضوعات أو المشكلات نظرة جزئية أي من جانب واحد .

٤. التعاون :

يجب أن يكون التقويم تعاونياً ، أي يقوم به مجموعة من الأفراد والجماعات تتعاون فيما بينها من أجل تحقيق الهدف المطلوب ، ولذلك أن يقوم عن طريق المعلم والتلميذ نفسه وبقية تلاميذ الفصل وإدارة المدرسة و

الأخصائي الاجتماعي وولي الأمر ، وكذلك في ضوء هذا المفهوم يقوم المعلم والأهداف ،.... الخ

٥. التناسق مع الأهداف :

من الضروري أن تسير عملية التقويم في خط يتمشى مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه ، ولا يبعد بأي حال من الأحوال عن هذا الخط أو يتناقض معه فإذا كان المنهج يهدف إلى نمو التلميذ نمواً شاملاً في جميع الجوانب ، فلابد أن لا تتناقص عملية التقويم وتنصب على معرفة التلميذ في جانب واحد ، وتهمل باقي الجوانب ، فمعنى هذا أن التقويم قد سار في خط مغاير للخط الذي يسير فيه المنهج .

٦. أن يكون التقويم اقتصادياً :

من الأسس التي يبنى عليها التقويم أن يكون اقتصادياً ، والاقتصاد هنا يكون في الوقت والجهد والتكاليف بمعنى أن يراعى وقت المعلم والتلاميذ ، وكذلك الوقت المسموح به في المنهج . ومعنى ذلك ألا يضيع المعلم جزءاً كبيراً من وقته في إعداد وإجراء وتصحيح ورصد نتائج الاختبارات حتى يصرفه ذلك عن الأعمال الرئيسية المطلوبة منه .

٧. أن يبني التقويم على أساس علمي :

أصبح الأسلوب العلمي في التقويم أساساً من الأسس الهامة ، وقد اكتسب هذا الأسلوب أهميته في التقويم ،.. كما اكتسبه في مجالات أخرى مثل الأسلوب العلمي في التفكير والتخطيط والتنفيذ ويبنى الأسلوب العلمي في التقويم على الصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتمييز ، وهذه المعايير كلها لا تنصب على التقويم في حد ذاته وإنما تنصب على الوسائل التي يتبعها التقويم، وعلى ذلك إذا كانت الوسائل ثابتة فإن ذلك ينعكس على التقييم نفسه .

❑ أساليب وطرق التقويم :

توجد وسائل وأساليب وطرق متنوعة تستخدم في الحصول على المعلومات اللازمة للتقويم تبعا للهدف من العملية التقويم ذاتها ، وتبعا لطبيعة الأهداف المراد التحقق من بلوغ التلميذ لها . وعلى ذلك فقد قسمت " كوثر كوجك " طرق التقويم إلى :

- أساليب الملاحظة بأنواعها .
- طرق التقويم الشفهية .
- طرق التقويم المدونة .

ويتم التعرض لكل من هذه الطرق بصورة مبسطة لأن معظم المراجع في علم النفس تناولتها بالتفصيل .

١. الملاحظة :

تعتبر الملاحظة من طرق جمع البيانات عن التلاميذ ، فقد يلاحظ أداء التلميذ وهو في موقف معتاد ، او هو يؤدي عملا معينا ليدل على أنه قد تعلم شيئاً ما ، فكثيرا ما يعتمد المعلم على أسلوب الملاحظة لمعرفة مدى ما حققه تلاميذه من الأهداف الوجدانية ، حيث أن الميول والاهتمامات والاتجاهات والقيم تعكس وجودها من خلال تكرار سلوك معين في مواقف متعددة ، فمثلا يلاحظ المعلم سلوك التلميذ مع زملائه ، مدى تعاونه معهم ، كذلك يمكن ملاحظة حرص التلميذ على الاهتمام بالنظافة أثناء انتاجية العمل وحماسه للموضوع ، واهتماماته به ، وذلك من خلال مناقشاته ، ومشاركته الايجابية في الأعمال المرتبطة بهذا الموضوع ... الخ

ولمساعدة المعلم على الملاحظة الدقيقة لسلوك التلاميذ عليه ان يستخدم أدلة الملاحظة ومقاييس التقدير التي يعدها خصيصا تبعا للهدف من الملاحظة ، هذه الدلالة والمقاييس تيسر مهمته وتحقق للملاحظة درجة كافية من الدقة والموضوعية .

(أ) دلالة الملاحظة :

يجب أن ترتبط هذه الأدلة بالأهداف التي تسعى إلى الحكم على مدى تحقيقها ، وعادة يستخدم دليل الملاحظة للتحقق من اتباع التلميذ لسلوك معين فى الأداء ، وخاصة إذا كان لهذا الأداء جوانب متعددة أو مراحل متتابعة ينطبق ذلك على المهارات العملية التي تتطلب من التلميذ إجراءات محددة في تتابع معين لإنتاج معين .

(ب) مقاييس التقدير :

تستخدم مقاييس التقدير المتدرجة حينما نريد تحديد مستوى أو درجة معينة أو طريقة أداء معينة ، ومثلها مثل أدلة الملاحظة التي تفيد في تقييم السلوك المركب أو الأداء متعدد الجوانب ، وهي أيضا تتطلب تحليل السلوك أو تحديد السمات المراد تقييمها في خطوات بسيطة محددة أو في فئات يتم التقدير على أساسها .

(ج) الاختبارات العملية :

تهدف هذه الاختبارات العملية إلى تقييم قدرة التلميذ على أداء عمل معين وتحديد مستواه في خطوات هذا الأداء ، كما تهدف أحيانا إلى تقييم مستوى المنتج النهائي الذي يقوم بعمله التلميذ ، ومن المهم ألا يركز المعلم اهتمامه بتقييم المنتج النهائي فقط ، بل عليه أن يوجه اهتمامه إلى أسلوب العمل والسلوك أثناء عملية التنفيذ ، ولتحقيق الهدف من الاختبارات العملية ، يستخدم المعلم دليلا للملاحظة ليسجل خطوات الأداء التي يقوم بها التلميذ أثناء العمل ... ثم تستخدم مقياسا لتقدير المنتج النهائي .

٢. **طريقة التقويم الشفهية :**

يستخدم المعلم الأسئلة الشفهية بكثيرة أثناء تدريسه بأهداف مختلفة منها : معرفة مدى متابعة التلاميذ لشرحه ، ومنها معرفة مدى استيعابهم وفهمهم لما يقول ، ومنها تشجيع التلاميذ على التعبير عن آرائهم وأفكارهم ، ومنها قياس ما يحفظه أو يتذكره التلميذ من معلومات ...الخ .

أي أن الأسئلة الشفهية تستخدم احياناً كوسيلة لتقويم التعلم . ولأن الأسئلة الشفهية تتكرر أثناء الدرس وفي نهايته أو قبل أن يبدأ فهي من أفضل طرق التقويم المستمر أو التقويم التكويني أو المرحلي ، ولهذا يجب ان يهتم المدرس بتنمية مهارته على صياغة وتوجيه الأسئلة الشفهية بحيث تساعد التلاميذ على تحقيق أهداف معرفية ووجدانية ومهاريه من مستويات مرتفعة ... وعلى المدرس أن يختار نوع السؤال الذي يؤدي إلى تقويم ما يريد التحقق منه من تنمية لقدرات التلاميذ .

ومع أهمية الأساليب الشفهية في التقويم إلا أن لها المثالب لعل أهمها : أنها تحتاج لوقت طويل قد لا يتوفر في الدرس ، وأنها تكون أحيانا غير عادلة ، أو غير متكافئة بالنسبة لجميع التلاميذ ، كما انها تعتمد على القدرة اللغوية والبلاغة ، وهي صفات تتفاوت من تلميذ لأخر ... كذلك تتداخل عوامل ذاتية في تقدير استجابات التلاميذ ، أي أنها تفتقد الموضوعية وهي من أهم صفات التقويم الجيد .

٢. طرق التقويم المدونة :

تعتبر الامتحانات والاختبارات التحريرية من أقدم وأكثر طرق التقويم شيوعاً في مدارسنا . بل وأحيانا تكون هي الأسلوب الوحيد للتقويم نتائج العملية التعليمية . وقد يؤدي هذا إلى إحاطة هذه الامتحانات بجو من الرهبة والأهمية التي تفوق أحيانا أهمية التعلم الذاتي .

وبعيدا عن هذا الجدال الذي يدور بين رجال التربية وعلم النفس حول أهمية هذا النوع من الامتحانات كأداة لتقويم نتائج التعليم . يجب على الامتحانات التحريرية يمكن أن تكون وسيلة جيدة لقياس نتائج التعلم دون حاجة الى تخويف أو رهبة ، ويمكن أن ترتقي بالتعليم من مجرد الحفظ والاستظهار إلى مستويات مرتفعة من التفكير . يتوقف ذلك على نوع الأسئلة ومستوياتها . أي على نوع الاختبار وما يتضمنه من أسئلة .

❑ أنواع الاختبارات :

١. اختبار المقال :

يسمى هذا النوع من الاختبارات باختبار المقال لان أسئلته تطلب من التلاميذ عادة كتابة عدة سطور حول موضوع أو مشكلة يطرحها السؤال ، ولكي تكون صياغة أسئلة المقال بعبارات إنشائية أي دون تحديد أو توضيح للنقاط الأساسية المطلوب توافرها في الإجابة ينصح المربيون بما يلي :

- تجزئة محتوى السؤال الواحد إلى عدة أسئلة قصيرة يدور كل منها حول فكرة واحدة محددة .
- التنويع في الموضوعات التى تتناولها أسئلة الاختبار بحيث تغطي – وإلى حد كبير – كل المقرر الدراسي بقدر الإمكان .
- توضيح المطلوب من السؤال في ثنايا الصياغة .
- تحديد عدد الأسطر أو الصفحات التي يجب أن يستغلها التلميذ للإجابة على كل سؤال ، وبهذا تساعده على تركيز الإجابة بالقدر المطلوب وعلى توزيع الوقت المحدد للاختبار ككل .
- تجنب الأسئلة التي تعتمد على البلاغة اللغوية إلا إذا كان هذا هدفاً مقصوداً . فالهدف ليس الإسهاب وإنما التركيز والتحديد .
- تدريب التلاميذ على نماذج للأسئلة المتوقعة في الاختبار بعد تصحيحه وتوضيح أسباب التفوق او الرسوب مما يساعدهم على تحسين مستواهم في الاختبارات المستقبلية .

٢. الاختبارات الموضوعية :

سميت الاختبارات الموضوعية لأن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح ، فإذا تم تصحيح ورقة إجابة من قبل مصحح واحد على فترات متباعدة أو صححها أكثر من مصحح على حدة فإن درجة التقدير ستكون واحدة،

كما تتباعد عن ذاتية التلميذ ، وتتكون عادة من عدد كبير من الأسئلة القصيرة التى تتطلب إجابات محددة والتي يمكن تقدير صحتها او خطئها بدرجة كبيرة من الدقة ، وبذلك تغطى أجزاء كبيرة من المقرر إن لم يكون المقرر كاملاً .

أنواع الأسئلة الموضوعية :

(أ) أسئلة الصواب والخطأ :

وهى تتكون من مجموعة من العبارات متضمنة لحقائق علمية معينة ويطلب من التلميذ ان يضع في المكان المناسب علامة (√) إذا كانت العبارة صحيحة، وعلامة (X) إذا كانت العبارة غير صحيحة .

(ب) أسئلة الاختيارات المتعددة :

يتكون سؤال الاختيارات المتعددة من جزئين أساسيين ، الجزء الأول عبارة عن مقدمة ، قد تكون على هيئة عبارة وصفية او سؤال ، الجزء الثاني ويتكون من مجموعة كلمات أو عبارات تصل إلى خمس إحتمالات ، ويمثل كل منها إحتمال للإجابة على السؤال السابق في المقدمة ، أو يرتبط بالفكرة أو المعنى الوارد فيها . يطلب من التلميذ اختيار أحد هذه الاحتمالات والذي يمثل في رأية الإجابة الصحيحة ، أو أفضل الاحتمالات .

(ج) أسئلة التكملة :

يتكون سؤال التكملة من جملة أو عدة جمل محذوف منها بعض الكلمات أو العبارات أو البيانات أو الرموز ويطلب من التلميذ أن يملأ الفراغات أي يضع الكلمة أو العبارة المجذوفة من الجملة . وتهدف هذه الأسئلة إلى اختبار قدرة التلميذ على تذكر تلك العبارات بحيث يستكمل المعنى المقصود .

(د) أسئلة التوافق أو المزاوجة :

يتكون السؤال من عمودين يتضمن العمود الأول عبارات أو كلمات أو رموزاً ترتبط بما يرد في العمود الثاني . وعلى التلميذ أن يختار من بنود العمود

الأول ما يلائم أو يناسب بند من بنود العمود الثاني . ومنعا للتخمين يوضح السؤال بحيث يزيد عدد البنود في أحد العمودين عن البنود الواردة في العمود الآخر .

(هـ) أسئلة حل المشكلات :

تعتمد هذه الأسئلة على الصور أو الرسوم أو الكلمات ، وتتطلب من التلميذ التفكير ووضع البدائل المختلفة لحل المشكلة ثم الاختيار من بين هذه البدائل ، وأحيانا يطلب منه تعليل اختياره لبديل معين ، وقد يطرح السؤال ، بعض البدائل ليختار من بينها التلميذ أو يترك له حرية التفكير في هذه البدائل .

وأخيراً ... لكي يعتبر الاختبار اختباراً جيداً يمكن الاستفادة منه ومن نتائجه لابد أن تتوافر فيه عدة شروط أساسية ، وتنطبق هذه الشروط على جميع أنواع الاختبارات بصرف النظر عن نوع الأسئلة التي يحتويها الاختبار ، وهي الصدق والثبات – والموضوعية وسهولة التطبيق .



الفصل الرابع

التـــدريس

مفهومه، تصميمه، مهاراته

المحور الأول : ماهية التدريس :

أولاً : مفهوم طريقة التدريس :.

ثانياً : الصفات الواجب توافرها فى طريقة التدريس الناجحة

ثالثا : التدريس وعملية الاتصال :

رابعاً : العوامل التي تؤثر في عملية الاتصال في التدريس :

خامسا : التدريس وتخطيط المنهج :

سادسا : تصنيفات طرق التدريس :

سابعاً : معايير اختيار طرق التدريس :

ثامناً : مراحل عملية التدريس :

المحور الثانى : تصميم التدريس Teaching Design

أولاً : أهمية تصميم التدريس .

ثانياً : المهارات اللازمة لمصمم التدريس :

ثالثاً : كيف تتم عملية تصميم التدريس ؟

رابعا : نماذج التصميم التعليمي :

المحور الثالث : المهارة :

(مفهوم المهارة ، وطبيعتها ، واهميتها ، وأساليب تنميتها ، ومصادر اشتقاقها) .

الفصل الرابع

التدريس

مفهومه، تصميمه، مهاراته

على الرغم من أن التعليم كمنظومة يتضمن العديد من العلاقات القائمة وتبادلية التأثر بين جميع أطراف العملية التعليمية والتربوية من (معلم ومتعلم وإدارة مدرسة وبيئة تعليمية ونظم ولوائح تعليمية....الخ)، فان التعليم في حد ذاته بمثابة أحد الأهداف المهمة التي نحاول تحقيقها من خلال التدريس .

فالتربية والتعليم هما أهم المردودات المهمة للتدريس ، إذ من خلال عملية التدريس التي يقوم بها المعلم ، يمكن إعطاء بعض المعلومات والمعارف وإكساب بعض المهارات ، من ثم يتعلم التلميذ مما يقوم المعلم بتدريسه ، بذا تتم عملية تعليم التلاميذ.

وبهذا المفهوم الضيق للتدريس ـ كان طبيعيا أن ـ يعتقد البعض خطأ أن عملية التدريس بمثابة العملية التي من خلالها يتم نقل المعلومات من ذهن المعلم إلى عقول التلاميذ الفارغة ليستوعبونها ويحصلونها، وهذا الاعتقاد الخاطيء يجعل المعلم المصدر الاساسي والرئيسي للمعرفة ، ويجعل المتعلم مستقبلا سلبيا لها.

وقد يعتقد البعض خطأ أن التدريس " مهنة من لا مهنة له " بمعنى أن أي شخص يملك قدراً من المعرفة وليس لديه أي وظيفة يعمل بها فيمكنه القيام بالتدريس.

وقد يعتقد البعض أن التدريس فناً ! والبعض يره علماً ! والبعض آخر يره استعداد فطرى !

إذاً ما التدريس ؟ نقل للمعرفة؟ أم مهنة ؟ أم فناً ؟ أم علماً ؟ أم استعداد فطرى؟

التدريس عملية إنسانية أصيلة تحدث أثراً معيناً فى القائمين فيها ؛ فهي عملية حياة وتفاهم كاملين بين معلم ومتعلم ، أو بين معلم ومتعلمين ، أو بين متعلم

ومتعلمين ، من ناحية ، وبينهما وبين المعرفة والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات والتكنولوجيا... وغير ذلك من ناحية أخرى ، وهذه العملية الديناميكية المعقدة تمتد إلى مصادر أرحب وأشمل من المادة الدراسية المقررة ، كما لا تقتصر على قاعات الدراسة ، وإنما تشتمل كل ما في المدرسة ، وكل ما في خارج المدرسة لتتضمن مصادر التعلم في البيئة الخارجية ، وفي عصر السماوات المفتوحة ، والانترنت تتسع لتتضمن مصادر التعلم في العالم.

إذا فان عملية التدريس عملية تفاهم واتصال بين طرفين ، أو أكثر من طرف - و وفقاً لنظرية الاتصال - فلابد أن يوجد مرسل (معلم) يرسل رسالة بطريقة معينة ، وأن تصل هذه الرسالة إلى من يستقبلها مستقبل (متعلم) ، وعن طريق وسيط معين ؛ وعلى ذلك لا يمكننا القول أن أي معلم قام بعملية تدريس ناجحة إذا لم يوجد من تعلم منه شيئاً ؛ ولا يمكن وصف التدريس دون الحديث في نفس الوقت عن التعلم ؛ بمعنى أن التعلم لا يتوقف حدوثه على "التدريس" فهناك أشياء كثيرة مما نتعلمها في حياتنا ، إنما نتعلمها دون مساعدة معلم ، أو كما يقال نتعلمها من الحياة نفسها ، أو بالتجربة ، أو بالمحاولة والخطأ ، أو بالصدفة ، أو دون معلم فمثلاً الآباء والأمهات "يعلمون" أبنائهم ، وجماعة الرفاق يعلمون بعضهم البعض بعض العادات والألفاظ ، ويتعلم الشاب من صديقه أساليب التعامل والتعاون والإخاء والمشاركة، وقد يتعلم أشياء نافعة، أو أشياء ضارة ، وكذلك يتعلم الآباء من أبنائهم مفاهيم ومعان جديدة كالتعبير عن النفس ، وتقبل الأفكار، والقيم المتغيرة والمخالفة لقيمهم وأفكارهم، وقد يكون بعض هذا التعلم تعلماً مقصوداً واعياً، وبعضه الآخر يحدث بدون تعمد ، أو دون وعي ، أو بدون تخطيط ، ومهما كان الأمر فقد وجد من علم الفرد شيئاً ما ... وقد نتجاوز قائلين لقد وجد معلم .

موضوعنا هنا هو التدريس الذي يتم بوعي وبتعمده ، وبناء على تخطيط مسبق ، والاهتمام هنا يتركز على المعلم ، وما يتضمنه عمله من مسئوليات ومهارات ، وأكثر ما نهتم به هو المتعلم ، وما يحدث له عندما يتعلم ، وعلى ضوء ذلك نعرض في هذا الفصل ثلاث محاور رئيسة، هي:

المحور الأول : ماهية التدريس :

المحور الثاني : تصميم التدريس Teaching Design

المحور الثالث : المهارة: مفهومها ، وطبيعتها، واهميتها، وأساليب تنميتها ، ومصادر اشتقاقها ، .

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المحاور الثلاث :

المحور الأول : ماهية التدريس :

يعتقد كثيرون أن " التدريس" فن ، وأن هناك من يولد ولديه موهبة فطرية للتدريس ، وأنه يكفي المعلم أن يلم بموضوعات تخصصه ، ويتفوق في مادته سواء كانت رياضية أم اجتماعية أم فنوناً ، ليكون معلماً ناجحاً أي انه (معلم بالفطرة) ، وهذا الاعتقاد الخاطيء يستبعد عمليات الإعداد المهني للمعلم.

وعلى الرغم من أن هذا الرأي يشوبه كثير من الخطأ ، إلا أن التدريس يتطلب توافر الموهبة لدى المعلم ، ولكن لا يمكن ممارسة مهنة التدريس ، قبل الإعداد المهني للمعلم ـ الإعداد الكافي ـ والتأكد من إتقانه المهارات الأساسية اللازمة لضمان نجاحه ، هكذا يجب أن ننظر إلى التدريس ، إنه يتطلب مجموعة مهارات أساسية ، لابد من تحديدها ، وتعليمها لمعلم المستقبل ، والتأكد من إتقانه لها ـ قبل السماح له بالتدريس ، وهذا بلا شك دور كليات إعداد المعلمين التي يجب أن تعيد النظر جزرياً في برامجها ، والطرق المتبعة فيها لإعداد المعلم •

فالتدريس لم يعد كما كان في الماضي " مهنة من لا مهنة له " بمعنى أن أي شخص يملك قدراً من المعرفة وليس لديه أي وظيفة يعمل بها فيمكنه القيام بالتدريس ، فمهنة التدريس كغيرها من المهن الأخرى ، كالطالب أو الهندسة أو المحاماه... مثلاً ، لها شروط ومواصفات خاصة ، وعلى من يريد أن يمتهن التدريس يجب أن تتوفر فيه هذه الشروط والمواصفات •

فالتدريس أصبح من المهن التي تتطلب إعداد جيداً ، وليس مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد ، فهي مهنة لها أصولها ، ولها أخلاقياتها ، وعلم له مقوماته ، وفن له موهبة ، ومن ثم فهو عملية تعليمية تربوية تقوم على أسس وقواعد

ونظريات ونماذج ، ولم تعد مهمة المعلم داخل الفصل مجرد تلقين المعلومات والحقائق والمفاهيم وسردها على التلاميذ بل أصبح مهمته توجيه وإرشاد التلاميذ وملاحظاتهم وتقويمهم من جميع الجوانب .

أولا : مفهوم طريقة التدريس :

الطريقة في اللغة هي المذهب أو السيرة أو المسلك ، وبناء عليه كانت تعرف طريقة التدريس سابقاً بأنها المسلك أو الأسلوب الذى تعطى به المادة التعليمية ، فى حين ينظر إلى طريقة التدريس حديثاً بأنها كل ما له علاقة ويؤدى إلى إحداث التغير فى سلوك المتعلم باتجاه المرغوب فيه .

وطريقة التدريس – بمفهومها الحديث – تنظيم مبنى على أساس منطقى لعمل من الأعمال لأجل إحداث التعليم فى المتعلم ، والتأثير فى نمو جوانبه المختلفة ، وتصميم البيئة التعليمية بشكل يلائم تعلمه والتى تساعد على تنمية التفكير ، وعليه فالمعلم لا يلقن طلبته المعلومات وإنما يهيىء الجو التعليمي ، وينظم المواقف التعليمية التى تتيح الفرصة لهؤلاء الطلبة التفاعل مع المادة التعليمية وفق قدراتهم ، و وفق توجيهاته وأهدافه ، فالمعلم نشيط وفعال ، والمعلم مشرف وموجه لهذا النشاط ومقدم له .

إن الاهتمام بطريقة وأسلوب التدريس كالاهتمام بالمادة الدراسية أو البنية المعرفية ، فالمادة الدراسية تتكون عادة من مفاهيم ومبادىء وتعميمات ، وعلى المعلم أن يختار الأسلوب التدريسي الأمثل لتعلم أي منها ، إذ أن كل طرق التدريس تُعلم ، ولكن هناك طريقة أفضل من غيرها تناسب تعلم مفهوم ما ، أو مهارة معينة ، أو قيمة بعينها ، فكل هدف مرغوب تحقيقه يناسبه أسلوب معين، وهنا تمكن مهارة المعلم أو المدرب فى اختيار الأسلوب المناسب ، أن الاهتمام بطريقة التدريس يعود لعدة أسباب وأهمها :

١. لا يمكن فصل كل من المتعلم ، والمادة الدراسية ، والبيئة التعليمية عن الطريقة فلكي تقوم الطريقة بوظيفتها بشكل فعال لابد أن ترتبط بكل من المتعلم ، والمادة الدراسية بشكل عضوي وثيق.

٢. يجب أن تتضمن الطريقة إمكانية معالجة المادة الدراسية بشكل يؤدى إلى تحقيق الأهداف التعليمية ، وهذا لا يتم إلا إذا أختيرت الطريقة المناسبة للمادة ، والمتعلم ، والبيئة التعليمية بعد خبرة وتجربة ،

٣. أن اختيار الطريقة أمر علمى ومنطقى ، أي قائم على أصول البحث والتجريب من حيث ارتباطها وعلاقتها بكل من المتعلم ، والمادة الدراسية والبيئة التعليمية ، أو الهدف المطلوب تحقيقه ،

ثانيا : الصفات الواجب توافرها فى طريقة التدريس الناجحة :

١. أن تحقق الأهداف بأقل وأسرع وقت من قبل المعلم والطالب ،
٢. تشوق أو تثير اهتمام الطالب للتعليم ، وذلك بأن يتفاعل الطالب مع المادة الدراسية بشكل ما كأن يلاحظ أو يقيس أو يجرب أو يرسم أو غير ذلك ،
٣. أن تكون متنوعة بحيث يعمل الطلاب في مجموعات صغيرة أو فرادى ،
٤. أن تعرض المفاهيم بشكل متسلسل ومنطقى تسمح للطلاب القيام بعملية الربط بين الأجزاء والوصول إلى تعميمات أو العكس ، وذلك بتحليل التعميمات للوصول إلى العلاقات بين الأجزاء ،
٥. أن تكون مرنة بحيث يمكن أن يستعمل أكثر من أسلوب أو نشاط لتوضيح الهدف التعليمي ،
٦. أن تكون شاملة تغطى كافة جوانب الدرس بشكل متوازن ،
٧. أن تخاطب أكثر من حاسة ، وتكون آمنة ، ويكون للمتعلم دور في تخطيطها وتنفذها وتقومها.

ثالثا : التدريس وعملية الاتصال :

الموقف التدريسى لا يخرج عن كمونه موقف اتصال نسانى - على الرغم من الاختلافات بين مواقف الاتصال- إلا أنه يمكن تحديد خمس مكونات أساسية لأي موقف اتصال فعال هى :

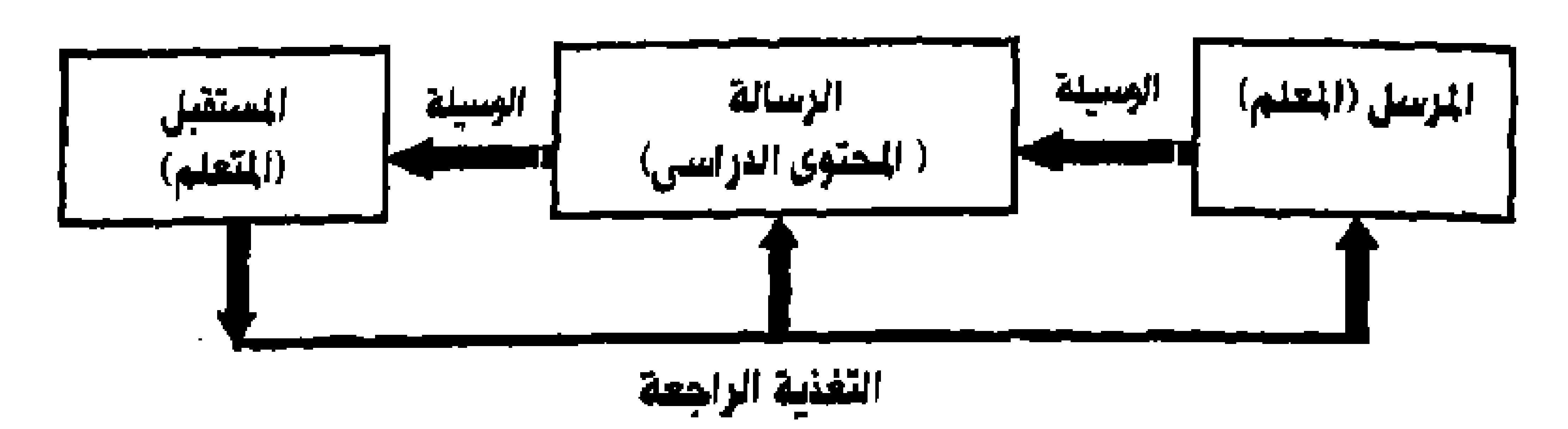
١. **المرسل (المعلم)** : هو العنصر الأول من عناصر الاتصال ، وقد يكون شخص ، أو مجموعة من الأشخاص يريدون أن يؤثروا فى الآخرين بشكل معين ، وهذا التأثير قد ينصب على معلومات الآخرين ، أو اتجاهاتهم النفسية ، أو أحاسيسهم ، أو سلوكهم ، أو معتقداتهم ، ويحدد المرسل قبل أن يبدأ عملية الاتصال هدف معين ، أو مجموعة أهداف ، أو سبب لان يبدأ عملية الاتصال ، وقبلها يجب أن تتضح لديه الأفكار والحاجات والميول والاتجاهات والمعلومات التي تؤثر على الطريقة التى يبدأ بها الاتصال .

٢. **الرسالة (المحتوى الدراسي)** : هي العنصر الثاني من عناصر الاتصال ، والرسالة فى عملية الاتصال هى الفكرة ، أو الأفكار ، أو الأحاسيس ، أو الاتجاهات ، أو المعتقدات التي يحاول المرسل نقلها إلى المستقبل ، ويمكن أن تكون الرسالة رموز لغوية أو رسم أو موسيقى أو حركات الوجه بهدف نقل بعض المعلومات إلى الأفراد .

٣. **الوسيلة أو قناة الاتصال (طريقة التدريس)** : هى العنصر الثالث من عناصر الاتصال ، وهى كل شيء أو شيء يوصل المرسل بالمستقبل حتى يتم بينهما الاتصال ، وبعبارة أخرى هى حامل الرسالة أو القناة التى تتواجد الرسالة فقط باستخدامها حيث أن عملية اختيار الوسيلة تمثل عاملاً مؤثراً فى فاعلية الاتصال

٤. **المستقبل (المتعلم)** : هو العنصر الرابع من عناصر الاتصال ، وهو الطرف الذى يتلقى أو يستقبل محاولات التأثير الصادرة من المرسل ، وقد يكون فرداً أو مجموعة أفرد ، وهو الهدف الأساس من إحداث عملية الاتصال فلا يمكن أن يحدث اتصال دون تواجد المستقبل ، فالكي تتحدث (المرسل) فلابد من تواجد من يستمع لك (المستقبل) .

٥. **التغذية الراجعة** : هذا العنصر الخامس الذي يمد المرسل برد فعل رسالته على المستقبل لإمكان إحداث تعديل أو تطوير في إرسال رسالته ، أو تحسين مضمونها ، أو تغير قناة الاتصال بما يحقق الأهداف المنشودة من عملية الاتصال . والشكل التالي يوضح منظومة عملية الاتصال :



شكل (١) يوضح منظومة عملية الاتصال

ولإحداث عملية الاتصال المنشودة يجب أن يكون لدى المرسل والمستقبل قدر مشترك من الخبرة والخلفية الثقافية حتى يتم الاتصال ، وحتى يحدث اتصال لفظي بين شخصين فإنه ينبغي أن يتحدثا نفس اللغة ، ولاشك أن عملية الاتصال عملية ديناميكية بين المرسل والمستقبل حيث تتبادل الأدوار بينهما ، فعندما يحدث رد فعل من المستقبل لما أستقبله من المرسل ، فيكون رد فعله بمثابة رسالة ترسل إلى المرسل ، ويصبح المرسل مستقبل لرسالة لرد الفعل ويصبح المستقبل مرسل بإرساله رسالة لرد الفعل (تبادلت الأدوار) .

أيضاً ، مثلاً ذلك الموقف ما يحدث في الموقف التعليمي في الفصل ، وهو موقف اتصال مثالى فعملية الشرح والتوضيح التى يقوم بها المعلم ، وعملية توجيه وطرح الأسئلة إلى التلاميذ كل هذا يضع المعلم فى موقف "المرسل" وكل دارس فى الفصل فهو مستقبل ، ولكن حين يثير الدارس تساؤلاً أو يستوضح المعلم فى نقطة من النقاط فإن الدراس فى هذه الحالة يصبح هو المرسل ، ويأخذ المعلم وبقية الدارسين دور المستقبل .

رابعا : العوامل التي تؤثر في عملية الاتصال في التدريس .

لاشك أن عملية الاتصال عملية ديناميكية بين المرسل والمستقبل والوسيلة والرسالة (المحتوى الدراسي) ، تتفاعل مع بعضها البعض تؤثراً وتتأثر كل بالأخرى ويصعب الفصل بينها ، وأهم هذه العوامل التي تؤثر في عملية الاتصال هي:

١. **التمكن من مهارات الاتصال الفعال :** ويتم ذلك من خلال :

(أ) حسن الإرسال والاستقبال ، أي يجب إتقان مهارات التحدث والاستماع والإصغاء والتفسير ٠

(ب) إرهاف الحساسية لمشاعر الآخرين أي أنه ينبغي أن يتوافر لدى كل من المرسل والمستقبل مهارات رئيسة منها مهارات التعبير اللغوي والحركي والمهارات التعبيرية المرتبطة بالفنون بأنواعها ٠

٢. **اتجاهات المرسل والمستقبل :** يتكون لدى كل من المرسل والمستقبل ثلاثة أنواع من الاتجاهات هي :

(أ) **الاتجاه نحو النفس** : تؤثر اتجاهات المرسل نحو نفسه في درجة كفاءته الاتصالية ، وفي قدرته على مواجهة المستقبل والتأثير فيه فعندما يتكون لدى المرسل اتجاه سلبي نحو نفسه أو اتجاه إيجابي زائد عن اللازم به يؤدى به إلى الغرور فإن تأثير المرسل على المستقبل قد يقل وفي كثير من الأحيان يتلاشى أو يأتي بعكس الأهداف المنشودة ٠

(ب) **الاتجاه نحو الرسالة** : إذا لم يكن المعلم مؤمناً ومقتنعاً بالمادة التي يدرسها فإنه من الصعب عليه أن يوصل هذه المادة إلى الدارسين بطريقة فعالة، وبالتالي فإنه لن يستطيع التأثير فيهم ، وكذلك نجد أن المستقبل إذا كون اتجاهات سلبية نحو الرسالة التي تكون بالنسبة له مادة دراسية معينة سينصرف عنها ولن يبذل جهداً يذكر في محاولة فهمها ٠

(ج) **الاتجاه نحو الآخرين** : يمكن ملاحظة هذا حين يكون المعلم اتجاهاً سلبياً نحو الدارسين لأنه يعتقد أن مستواهم الثقافي أقل من مستواه ، أو لأنهم لا ينتمون إلا إلى فئة اجتماعية جديرة بالاحترام كالفئة التي ينتمي إليها ، فمثل هذا المعلم لا يقوم بأداء رسالته على خير وجه، مما يؤثر في العملية التعليمية من حيث عدم تحقيقها لأهدافها ، وعندما يكون المستقبل إيجابياً نحو المرسل فإن استفادته من الرسالة تكون أعم وأشمل ويكون الاتصال ذات فاعلية كبيرة ، ومن أبلغ الأمثال حب التلاميذ لمعلمهم يجعلهم يتفوقون في مادته الدراسية ٠

٣. **الوضـوح المعرفـي للمرسـل والمستقبل** : وضـوح الأهـداف ، والأدوار، والوظائف والعلاقات ... وغيرها ، أن مقدار ما يعرفه المرسل عن الموضوع الذى يتحدث فيه سوف يؤثر بالضرورة على الرسالة التى يصوغها . ومن ثم فإنـه مـن الضـروري أن يكـون المعلـم متمكنـاً مـن الموضـوع الـذى يتناولـه بالتدريس ، وأن تكون معلومـات المرسلة تتناسـب مع مستوى الدارسين ، أن قـدر المعرفـة التـي لـدى المعلـم عن الموضـوع يـؤثر علـى الاتصـال فنحـن لا نستطيع أن ننقل ما لا نعرفه بل لا يكفى أن نعرف الموضوع بل المهم ـ أيضاً ـ أن يكون المعلم قادراً على نقله فى شكل مفهوم ومبسط ،

٤. **المستوى الثقافي والاجتماعي للمرسل والمستقبل** : يتـأثر المعلم في النظـام الاجتماعي والثقافي ، فلكي نحدد تأثير الاتصال علينا أن نعرف أنـواع النظـم الاجتماعيـة التـى يعمـل فـى إطارهـا المعلـم ومكانـه فـى النظـام الاجتمـاعي ، والأدوار التـي يؤديهـا ، والقيمـة التـي يلصـقها بنفسـه ، أو يلصـقها بغيـره ، والمعتقدات ، والقيم الثقافية الغلبة عليه ، وأشكال السلوك المقبولـة ، وغير المقبولـة لديه ، وتوقعات الآخرين منـه ، ولابـد أن يكـون المعلم علـى مستوى عالى من الثقافة ، وأيضاً مركزه الاجتماعي يكون خالياً من المشاكل لأن ذلك له تأثير فعال على عملية الاتصال ،

٥. **الرموز التي صيغت بها الرسالة** : وحتى تحقق الرموز الهدف منها فيجب أن تكون معروفـة ـ وهذه الرمـوز تبدأ مـن الحـروف ثم الفقرات ثم الجمل ثم الألفاظ ـ فكم من رموز نسمع عنها ونحفظها دون أن نعى مضمونها.

٦. **طريقـة معالجـة الرسـالة** : هـي القـرارات التـي يتخـذها المعلـم فـى اختيـاره وترتيب لكل من الرموز أو الألفاظ والمضمـون ، فـالمعلم قد يختـار معلومـات معينة ويتجاهل معلومات أخرى تتصل بموضوع الرسالة التى يقوم بإرسالها إلـى التلاميـذ ، ويتوقـف ذلـك علـى الأسـاليب وطـرق التـدريس ، والإمكانـات المتاحـة ، وهـدف الـدرس ، وطبيعـة الموقـف الـذي يتخـذها المعلـم للاتصـال

بتلاميذه ، ومقدرته على توجيهها لصالح خدمة التلميذ ، وطريقة التي يختارها المعلم لعرض موضوع الدرس ٠

٧. **محتوى الرسالة :** محتوى الرسالة هو المعلومات والحقائق والمفاهيم والقيم والمهارات والخبرات ... وغير ذلك التي يريد المعلم أن يقدمها لتلاميذه لتحقيق هدفه من الاتصال . وينبغي أن يختارها المعلم في ضوء تحقيقها للهدف من الاتصال ، ومناسبتها لتلاميذه ، كما انه من الأفضل أن يقوم المعلم بترتيب هذه المادة حسب أهميتها وتدرجها بحيث تقدم للمتعلم بطريقة مسلسلة متكاملة لتحقيق هدف الدرس ٠

٨. **اختيار الوسيلة :** عملية اختيار الوسائل أو الوسيلة يساعد على فهم الرسالة وزيادة فاعلية الاتصال ، وتوجد مجموعة من الاعتبارات التي ينبغي على المعلم أن يسترشد بها عند اختيار الوسيلة – هي على النحو التالي :

(أ) الأهداف التربوية التي تحققها الوسيلة إذا قورنت بالوسائل الأخرى ٠

(ب) مناسبة الوسيلة لمستويات التلاميذ واستخدامها من جانبهم على نحو تحقيق أغراض للمتعلم دون أن يكون في ذلك خطورة عليهم ٠

(ج)صحة الوسيلة من الناحية العلمية وجودتها ووقتها وصلاحيتها للاستخدام

(د) الوقت والجهد الذي يتطلبه استخدام الوسيلة من حيث الحصول عليها والاستعداد لاستخدمها وكيفية استخدامها إذا قورنت بوسائل أخرى تحقق نفس الأغراض ٠

(ه) أثر الوسيلة في جذب وإثارة اهتمام التلاميذ ٠

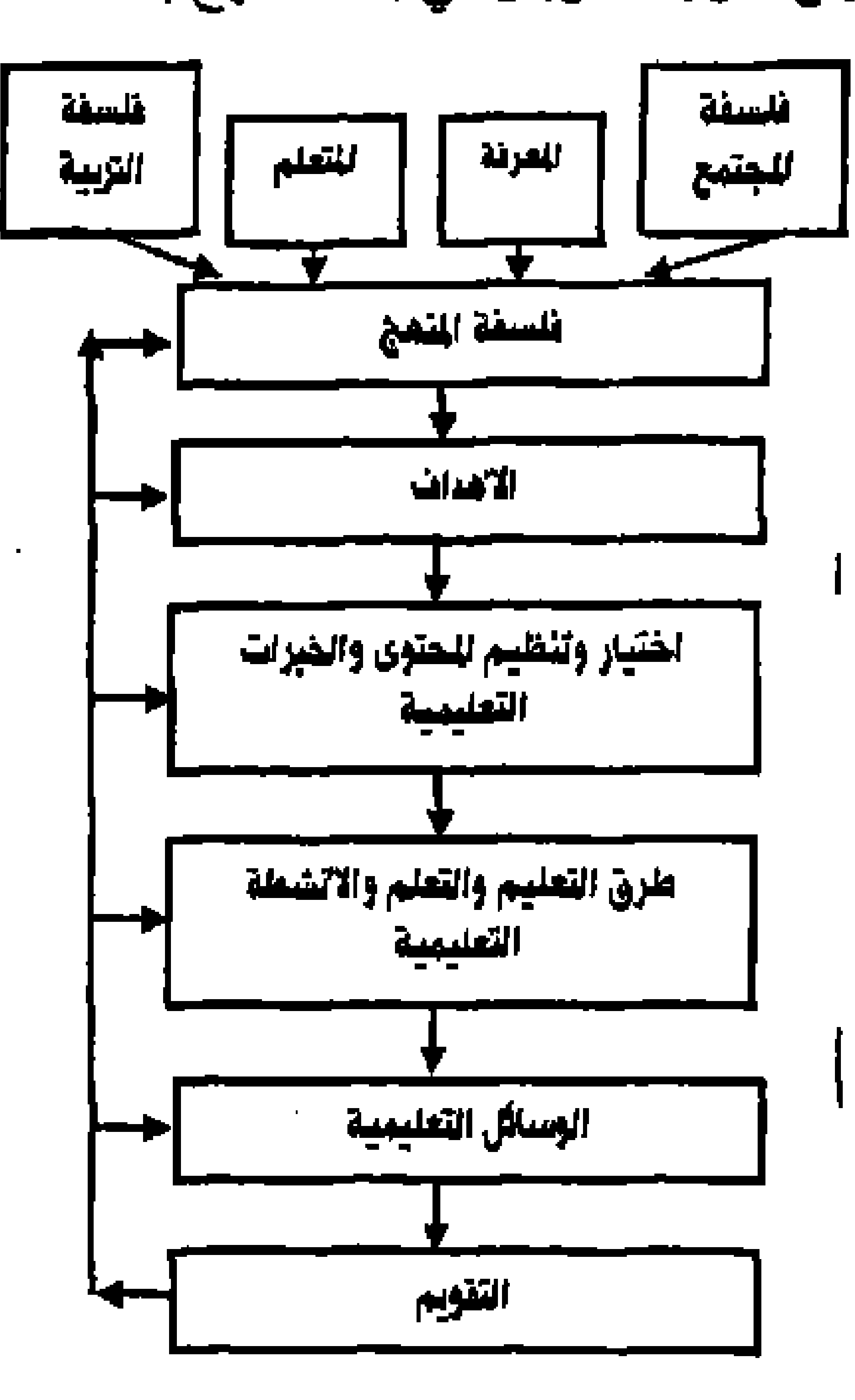
ولاشك أن هناك معوقات لعملية الاتصال فى التدريس ، ومنها :

- الاتجاهات السالبة من جانب كل من المعلم أو المتعلم وكليهما تجاه عملية التعليم والتعلم ٠
- المشكلات الاجتماعية والاقتصادية و النفسية التى يعانى منها المعلم أو يعانى طلابه عادة ما تعوق عملية التعليم والتعلم ٠

- بيئة التعليم وما بها من عوامل فيزيائية كالمقاعد والتهوية والإضاءة والسبورة والضوضاء وتنظيم الفصل ، وما بها من مشتتات الانتباه تعوق عملية التعليم والتعلم .
- طبيعة المادة الدراسية من حيث صعوبتها وعدم ارتباطها بحياة الطلاب ، وضعف اتجاه الطلاب نحو المادة كلها عوامل تعوق عملية التعليم والتعلم.
- ضعف مهارات المعلم التدريسية وعدم قدرته على جذب انتباه طلاب وتشويقهم يعوق عملية التعليم والتعلم وضعف مهارات الاتصال لديه .

خامسا : التدريس وتخطيط المنهج :

يوضح الشكل عناصر المنهج وموقع طرق التدريس في بناء المنهج :



شكل (٢) عناصر المنهج وموقع طرق التدريس في بناء المنهج

ومن الصعب تناول طرق التدريس بعيداً عن المنهج حيث أن المنهج مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية نمواً يؤدى إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف المنشودة .

فطرق التدريس تتفاعل مع عناصر المنهج المختلفة من حيث ارتباطها بالأهداف والمحتوى والوسائل والأنشطة والتقويم ، وعلى هذا النحو ، فالمعلم هو المسئول وحده عن اختيار طرق التدريس .

١. **أهداف المنهج وأهداف التدريس :**

إن القائمون على تصميم وبناء المنهج وتجريبه يحددون أولاً أهداف هذا المنهج ؛ ثم يختارون المحتوى الدراسي وخبراته التعليمية وينظمونها ، ثم يحدده أفضل الطرق لتنفيذه ، فالبداية هى الأهداف ، فإن تحديد الأهداف يقتضي اختيار أفضل الطرق المناسبة لحقيق تلك الأهداف، فعندما يكون الهدف تعليم حقا ئق ومعارف قد يستخدم المعلم طريقة الإلقاء المباشر ، وعندما يكون الهدف هو تنمية مهارات حل المشكلات فيستخدم المعلم طريقة التدريس بحل المشكلات ، إذن عندما تتنوع الأهداف التعليمية، تتنوع طرق التدريس ، وعلي ذلك فعملية تحديد الأهداف وصياغتها بتعليمها ، تحديد أفضل طرق التدريس التى يستطيع المعلم من خلالها أن يجعل تلاميذه قادرين على بلوغ ما حدد للمنهج من أهداف ، ولذا فإن المعلم ، وهو في سبيل إعداد دروسه وتخطيط للمواقف التعليمية لا يكون بمعزل عن المنهج وأهدافه ، فيجب عليه ان يدرس أهداف المنهج دراسة شاملة يفكر فيما يمكن اشتقاقه من الأهداف التعليمية لكل درس من الدروس ، وما يمكن استخدامه من الطرق الكفيلة بتحقيق أهداف الدروس .

٢. **المحتوى وطرق التدريس :**

الطريقة هي أداة أو وسيلة لتحقيق الأهداف المحددة للمنهج أو للدرس من خلال محتوى المادة الدراسية ، والمحتوى ما هو إلا ترجمة لأهداف المنهج ، بالتالي يجب أن تكون طرق التدريس مرتبطة بالمحتوى ، وطبيعة المادة الدراسية المراد تعلمها من اجل العمل على تحقيق الأهداف المنشودة.

٣. **الوسائل التعليمية وطرق التدريس :**

وإذا كان المعلم يختار طريقة التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي ، فهو يختار أيضاً ما يصلح من الوسائل التعليمية ، ومصادر التعليم الأخرى بما يناسب كل موقف تعليمي ، وهو في هذا الاختيار يضع نصب عينيه ما يسعى إلى تحقيقه

من أهداف بمعنى أن الوسيلة التعليمية هى أداة لتحقيق أهداف معينة ، وذلك من خلال التكامل بينها وبين الطريقة المستخدمة ،

٤. النشاط التعليمي وطرق التدريس :

النشاط المدرسي بجوانبه المختلفة التى تتسق مع المنهج ومحتواه وطرقه ووسائله ما هو إلا تهيئة للخبرات المربية للتلاميذ لتوفير تعليم أكثر ثراء ، أن المعلم في اختياره لجوانب النشاط التعليمي المناسبة لخبرات التلاميذ أنما يضع في اعتباره علاقتها بالمنهج وتكامله مع طرق التدريس ونوعية الأهداف ومستواها ،

٥. التقويم وطرق التدريس :

وإذا كان هناك علاقة وثيقة بين طرق التدريس والأهداف والمحتوى والوسائل والأنشطة فإن كافة جوانب العملية التربوية على جميع مستوياتها تخضع لعملية التقويم ، فالمعلم حينما يسعى إلى تعرف مدى نجاح الموقف التعليمي في تحقيق ما حدد له من أهداف ، فهو مطالب بمعرفة مدى نجاحه في استخدام طرق التدريس التى اختارها لهذا الموقف التعليمي ، فإذا حدد المعلم الأهداف تحديداً دقيقاً، وكان المحتوى جيداً ، والوسائل المستخدمة مناسبة للموقف التعليمي فإن نجاح هذا الموقف في بلوغ أهدافه ، يرجع إلى استخدام طريقة التدريس الجيدة وهذه الطريقة الجيدة لا يمكن الحكم على مدى صلاحيتها إلا من خلال عملية التقويم شأنها في ذلك شأن الأهداف والمحتوى والوسيلة والنشاط ،

سادسا : تصنيفات طرق التدريس :

نبنى تصنيفات طرق التدريس على اساس الطرائق والأساليب التى لها علاقة بانتقال ذهن المتعلم من المعلوم إلى المجهول خلال عملية التفكير ، وتكون بأحد الأسلوبين الآتيين :

١) **الأسلوب الاستقرائي :** مبنى على التفكير الاستقرائي ، الذي يستدعى نوعاً من التفكير يتم بموجبه انتقال الذهن خلال عملية التفكير من الجزئيات إلى الكليات، أو من الحالات الخاصة إلى العامة (أي القوانين والقواعد)، وطريقة

التدريس المبنية على هذا الأسلوب من التفكير تدعى الطريقة الاستقرائية ، والتي تعتمد على مجهود المتعلم في التعلم ، ومن مزايا هذه الطريقة :

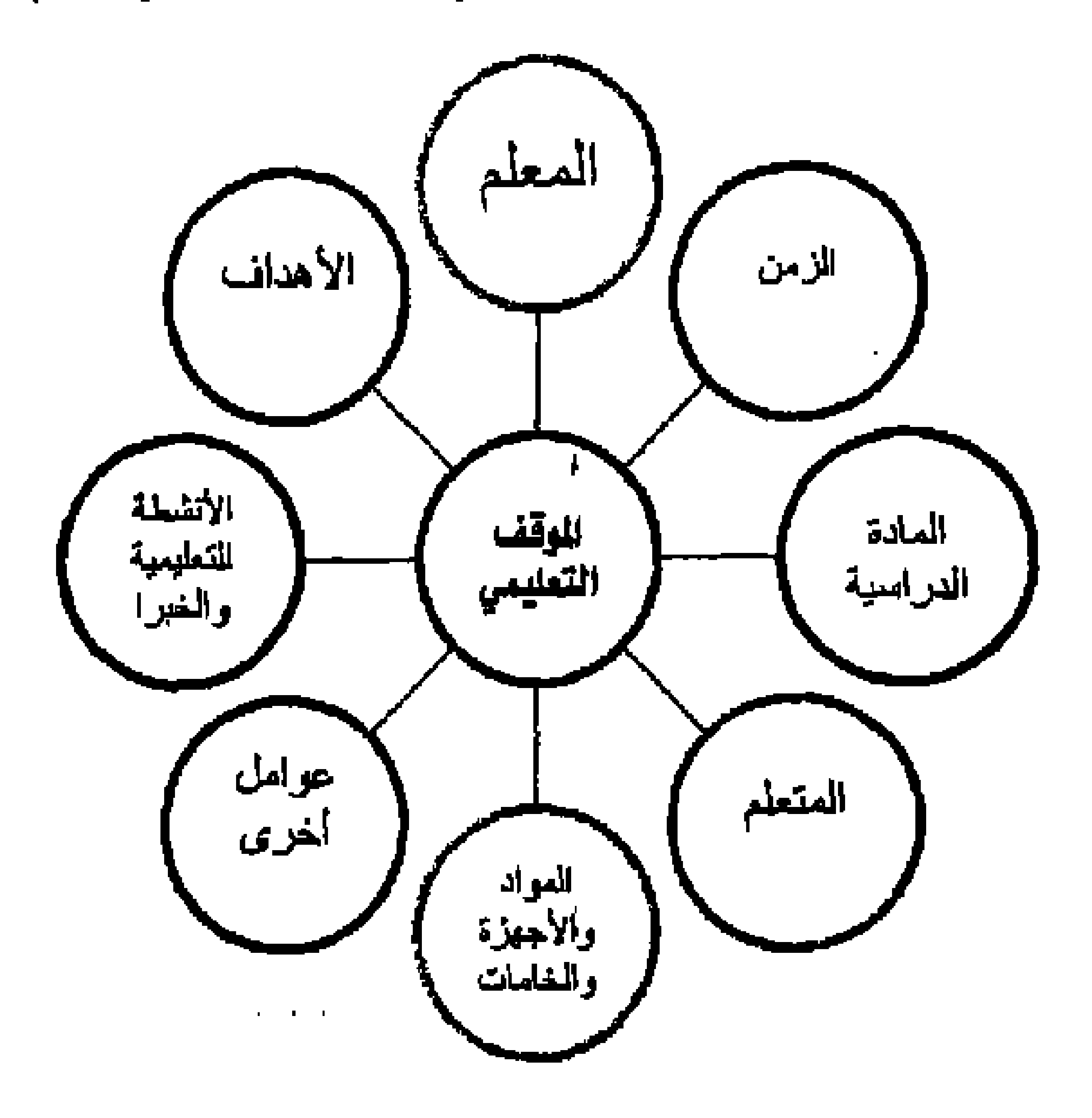
- أنها تساير طبيعة العقل في التدرج من الجزئيات إلى الكليات •
- وتتيح للمتعلم فرصة لتتبع أفكاره الخاصة •
- وتبقى المعلومات في ذاكرة المتعلم مدة أطول لأنه اكتسبها بجهوده الخاصة ، وهي تقاوم النسيان فترة أطول من تلك المعلومات التي يكتسبها عن الطريقة الإلقائية •
- تمكن من إدراك وفهم التعميمات بشكل أفضل مما لو قدمت له جاهزة •

٢) **الأسلوب الاستنتاجي :** مبنى على التفكير الاستنتاجي ، وهو نوع من التفكير يتم بموجبه انتقال المتعلم خلال عملية التفكير من الكل إلى الجزئيات ، ويتم بموجب هذا النوع من التفكير تطبيق القوانين والقواعد والأحكام العامة على الحالات الخاصة ، وطريقة التدريس المبنية على هذا الأسلوب تدعى الطريقة الاستنتاجية ، ومن مميزاتها :

- أنها تقدم القوانين والقواعد جاهزة إلى الطلبة ليقوموا بإجراء التطبيقات عليها بالتعرف على الأمثلة والحالات الخاصة •
- لا تستغرق وقتاً طويلاً إذا ما قورنت بالطريقة الاستقرائية . لذا يلجأ المعلمون إلى استخدمها أكثر من الطرق الأخرى ، على أن هذه الطريقة لا تساعد على تنمية التفكير الاستقرائي الذى هى أسلوب البحث العلمي•

سابعا : معايير اختيار طرق التدريس :

أن تصنيفات طرق التدريس يصعب حصرها إذا ما أخذنا بعين الاعتبار المذاهب التربوية المتعددة ، والتي يمزج البعض منها ما بين الطريقة والأسلوب، أو ما بين الطريقة والتقنية ، أو ما يوسع البعض بينها ثم يمزجها بعناصر الموقف التعليمي ويأخذ بما يعرف بالاستراتيجية ، أو مدخل التدريسي ، والشكل التالي يوضح الموقف التعليمي :



شكل (٣) يوضح عناصر الموقف التعليمي

يفرض هذا التعدد والتنوع ضرورة البحث عن معايير يتم في ضوئها اختيار الطرق المناسبة لإدارة المواقف التعليمية . وإذا ما حللنا المواقف التعليمية ، لوجدناها تشتمل على عناصر مختلفة هي : المادة التدريسية ، الطالب ، المعلم ، والظروف الفيزيائية ، والزمنية المتاحة ، والتسهيلات التدريسية . وبالتالي فان طريقة التدريس الفضلى يجب أن تأخذ هذه العناصر بعين الاعتبار لاشتقاق معايير الاختيار المناسبة ، والتي يمكن مناقشتها بإيجاز على النحو التالي :

١) ملاءمة الطريقة لطبيعة الأهداف التدريسية : لا توجد طريقة تدريس واحدة تتلاءم مع الأهداف التدريسية بمجالاتها المختلفة (المعرفي ، الوجداني ، النفسي الحركي) . فالبعض منها يلائم الأهداف المعرفية كالمحاضرة والمناقشة ، وبعضها يلائم الأهداف الوجداني كالمناقشة ودراسة الحالة ، والبعض الأخر يلائم الأهداف النفسية الحركية كالمشاهدة العملية ، أي الطرائق أكثر فعالية بالنسبة للأهداف التدريسية .

٢) **ملاءمة الطريقة للطلبة من حيث المستوى والتنوع والعدد** : عند اختيار طريق التدريس يجب أن نحلل مستوى الطلبة الذين نتعامل معهم من حيث النضج والتجانس والعدد ، فبعض الطرائق كالمناقشة والمحاضرة والمشروع تحتاج إلى مستوى نضج معين يختلف عن مستوى النضج اللازم لطرائق أخرى كحل المشكلات ودراسة الحالة مثلاً . أضف إلى ذلك تجانس المجموعة يعتبر من العوامل المهمة والأساسية . فالمناقشة مثلاً تحتاج إلى درجة من التجانس أكثر من غيرها من الطرائق ، والعامل الأخر هو العدد حيث أن عدد المتعلمين يحدد إلى حد كبير طريقة التدريس المختارة .

٣) **ملاءمة الطريقة مع كفايات المعلم وقدراته** : يجب أن تنسجم الطريقة مع كفايات المعلم وقدراته ومستوى تأهيله التربوي والفني ، إلى جانب انسجامها مع قدراته النفسية والاجتماعية ، وميوله ، ونمط شخصيته . وأن يعمل المعلم على تطوير قدراته وتوجهاته نحو طرق التدريس على نحو إيجابي يمكنه فيما بعد من استخدامها بفاعلية .

٤) **ملاءمة الطريقة مع العناصر المادية والظروف الفيزيائية** : العناصر المادية هي ما يحتاجه الموقف التعليمي من أجهزة وعدد وأدوات ومواد ووسائل تعليمية وغيرها ، وما يتعلق بالظروف الفيزيائية كالتهوية والإنارة والتكييف والتبريد ، تعتبر ملاءمة هذه الظروف مع الطريقة من المعايير الأساسية عند اختيار طريقة التدريس .

٥) **الزمن وضرورة ملاءمة الطريقة لهذا المعيار من حيث الحجم والتوقيت** : يلعب الزمن دوراً مهماً وأساسياً فى عملية الاختيار ، سواء من حيث مقدار الزمن المتاح أو الذى تفرضه طبيعة الطريقة ، أو من حيث التوقيت (الزمن الذى ستستخدم فيه الطريقة) ، فبعض الطرائق تحتاج لفترات زمنية أطول نسبياً من الفترات الزمنية التى تحتاجها طرائق أخرى قياساً على طبيعة الأهداف المراد تحقيقها ، مع تثبيت العوامل الأخرى فلو أخذنا هدفا معرفيا معينا للاحظنا أن ما نحتاجه من الزمن لتحقيق هذا الهدف عن طريق

المحاضرة يقل الكثير عن الزمن الذى نحتاجه لتحقيق نفس الهدف عن طريق المناقشة مثلاً ، أما من حيث التوقيت فيفضل التركيز على الطرائق التى محورها المتعلم ، أو الطرائق التعاونية كلما كان توقيت الحصة متأخراً . وهذا لا يعنى ، بالطبع ، عدم استخدام هذه الطرائق إذا كان توقيت الحصة متقدماً أي فى ساعات الصباح الباكر .

٦) **الطريقة التدريس كأداة تعلم :** وحتى تصبح الطريقة أداة تعلم يجب أن تناقش القضايا التالية :

- يجب أن تساعد الطريقة على دافعية المتعلم نحو التعليم .
- التفاعل الإيجابي من قبل المتعلم مع الموقف التعليمي يعزز إمكانية التعلم، فهل الطريقة المختارة تضمن تفاعلاً إيجابياً ومشاركة حثيثة من قبل المتعلم؟
- التطبيقات العلمية من العوامل المعززة للتعلم ، فهل تشتمل الطريقة على إتاحة الفرصة للمتعلم بإجراء تطبيقات عملية أدائية ؟
- معرفة النتائج ، أو التغذية الراجعة عن مدى تحقيق الهدف التدريسي تساعد المتعلم على التعلم ، فهل تضمن الطريقة نوعاً أو شكلاً من أشكال التغذية الراجعة ؟
- يحدث التعلم وفق معدلات متباينة بين المتعلمين ، فهل تراعي الطريقة الفروق الفردية بين المتعلمين ومراعاتها لاختلاف المواضيع ؟
- هل تساعد الطريقة على نقل وتطبيق ما تعلمه فى مواقف الحياة أو مواقف جديدة بمعنى هل تساعد على انتقال أثر التعلم ؟
- هل تساعد الطريقة على احترام التسلسل المنطقي للتعلم من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن العام إلى الخاص ،وهل تحترم التسلسل الهرمي للتعلم ؟
- هل تتضمن الطريقة تطويراً للقيم ، والعلاقات الاجتماعية ؟ مما يساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم الاجتماعية كذلك .

٧) طريقة التدريس كأداة تعليم : وحتى تصبح الطريقة أداة تعليم يجب أن نناقش القضايا التالية :

- قابلية الطريقة للاندماج مع الطرائق الأخرى ضمن إطار هيكلي ومنظم ومن دون أن تحدث ارباكات على هيكلة الدرس وزمانه المخصصين ٠
- مرونة الطريقة وقدراتها على التكيف، فالمحاضرة مثلاً تتسم بالمرونة الفائقة قياساً مع الطرائق الأخرى ، مثل التعليم المبرمج ٠
- فاعلية الطريقة ، وهنا يراعى فحص الطرائق وإخضاعها للبحث للتأكد من فاعليتها بحيث تسمح لغالبية الطلبة بالتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة من ناحية ، وللتأكد من اقتصادية الطريقة ، وقابليتها للتطبيق فى البيئات التعليمية المتواضعة الإمكانيات ، أو إمكانية تطبيقها من قبل معلمين متواضعى التأهيل ، ويدخل عامل السرعة كذلك فى قياس فعلية الطريقة خاصة فى مجالات التعليم المهني والصناعي على وجه التحديد حيث يكون الوقت المتاح محدوداً فيصبح من الضروري استخدام طرق سريعة كالتعليم المبرمج والمحاكاة ودراسة الحالات ٠

مما تقدم نلاحظ أنه ليس من اليسير اختيار طريقة ضمن إطار إحدى الفئتين الرئيسيتين أعلاه ، وبالتالي ، فإن إيجاد صيغة توفيقية بين الفئتين حلا وسطاً يبدو أمراً بديهياً يمثل الاختيار الأفضل . والاختيار الأفضل لطريقة أو طرائق تدريس لإدارة المواقف التعليمية يضعنا أمام جملة من الحقائق الإجرائية نوجزها فيما يلي :

- لا توجد طريقة واحدة مثلى تصلح لإدارة المواقف التعليم ٠
- يصار إلى اختيار الطرائق تبعاً للمواقف التعليمية وظروفها الزمانية والمكانية
- المزج بين الطرائق من المسلمات الأساسية التي يجب مراعاتها .
- ضرورة أن يمسك المعلم بناصية مجموعة متكاملة من البديهيات التى تجدر مراعاتها والتأكيد عليها ٠

المحور الثاني: تصميم التدريس Teaching Design

علم تصميم التدريس Science of Teaching Design هو أحد فروع علم التدريس، وعلم تصميم التدريس من العلوم الحديثة التى لا يوجد اتفاق بين منظرى او ممارسى علم تصميم التدريس حول تعريف محدد له أو معنى محدد، ويرجع ذلك إلى اختلاف المتخصصين حول طبيعة عملية تصميم التدريس ذاتها، وعلى الرغم من ذلك فأن علم تصميم التدريس هو ذلك العلم التطبيقى من علوم التدريس الذى يعنى بتوصيف القواعد والمبادىء والاجراءات وتخليق النماذج اللازمة لتصميم (تخطيط) منظومات التدريس .

يشير مصطلح تصميم التدريس الى العملية المنظمة المتصلة بتطبيق مبادئ التدريس والتعلم فى التخطيط للمواد والانشطة التدريسية، أو هو " عملية منهجية او منظومية لتخطيط منظومات التدريس لتعمل باعلى درجة من الكفاءه والفاعليه لتسهيل التعلم لدى التلاميذ ، وعاده ما يستعان لانجاز هذه العملية بما يسمى بمخططات او خطط التدريس Teaching Plans، والتصميم التعليمي Instructional design، ويعرف كذلك بـ instructional systems design.

يطلق على عمليات الوصف والتحليل التي تتم لدراسة متطلبات التعلم .وهو عملية منطقية تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم التعليم وتطويره وتنفيذه وتقويمه بما يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلم .

اولاً: أهمية تصميم التدريس .

- **بالنسبة للمعلم :**

١. يساعده فى تحديد الأهداف التى يود ان تتحقق عند تلاميذه .

٢. يوجه المعلم فى تنظيم الأنشطة، ويبعده عن التخبط فى تنفيذها .

٣. يساعد المعلم فى توزيع الوقت بشكل متـوازن، بحيـث لا يتجـاوز إي جوانب اساسية يرغب فى تخطيطها، وبحيث لا يطغى جانب على آخر.

٤. يساعد المعلم فى اختيار الأساليب والوسائل و الأنشطة المناسبة .

٥. يمكن المعلم من الاستفادة من الوقت المتاح بشكل امثل .

٦. يمكن المعلم من التقويم السليم لتلاميذه والحصول على التغذية الراجعة .

٧. يجعل المعلم اكثر ثقة بنفسه واقل شعوراً بالاضطراب .

* **بالنسبة للمتعلم :**

١- يساعد التلاميذ فى تنظيم وقته فى الدراسة وتوزيعه بحسب الأهمية المعطاه للاهداف والمحتوى ، ويزيد من دافعيه التلميذ للتعلم .

٢- يجعل التلاميذ اكثر قدره على الاستيعاب وذلك لان المادة تكون منظمة له.

٣- يكتسب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو المعلم ، وذلك لان المعلم المنظم يترك انطباعاً حسناً عن نفسه لدى تلاميذه .

٤- يتأثر التلميذ بالجوانب الإيجابية للمنهج الخفى عند معلمه ، فيكتسب عادات سليمة تساعده فى حياته ، مثل التنظيم ، وتقدير أهمية الوقت واستغلاله بشكل أمثل.

ثانياً: المهارات اللازمة لمصمم التدريس :

حددت البحوث والدراسات مجموعة من المهارات الاساسية اللازمة لمصمم التدريس نوجزها فيما يلى:

١. الدراية الكافية بأنواع السلوك التى تدل على تحقيق أهداف الدرس ، ويتطلب ذلك تعمقاً فى المادة الدراسية التي يوضع لها التصميم ، وقدرة على صياغة الأهداف بطريقة صحيحة .

٢. الدراية الكافية بخصائص ومواصفات التلاميذ الذين يوضع التصميم من أجلهم ، ويتطلب ذلك دراسة نفسية واجتماعية وجسمية وعقلية لتلاميذ المرحلة ، الذين سيدرس لهم ، ومعرفة طرق إثارتهم وحثهم على التعلم ،

وتعرف المشكلات ، التي يمكن أن يقابلها عند التعامل معهم ، وكيفية مواجهتها وإيجاد الحلول المناسبة لها .

٣. مهارة تامة في تحليل الأهداف من حيث الفئة والمستوى ، حيث تساعد هذه المهارة في اختيار أنسب طرق التدريس والوسائل التعليمية ، وكذلك في بناء وسائل التقييم من امتحانات وغيرها ، سواء منها الامتحانات الدورية أو النهائية .

٤. معرفة بأنواع مختلفة للبيئة التعليمية ، بمعنى اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية ، التي تحدث أكبر اثر في دفع التلاميذ للتعلم ، وكيفية تقديم هذه الأنشطة ، وكذلك طرق تعزيز استجابات التلاميذ الصحيحة ، واستبعاد غير المرغوب منها .

٥. : قدرة على ترجمة النتائج ، والحكم على فعالية وكفاءة التصميم ؛ بحيث يمكن الاستفادة من هذه النتائج في تحسين التصميمات المستقبلية ، أو تغيير التصميم ككل .

ثالثاً: كيف تتم عملية تصميم التدريس ؟

الطريقة الأولى (طريقة التجريب) : وفيها يفترض المصمم أننا نجهل أو لا نعرف إلا القليل عن علاقة أنواع العروض أو البيئات المختلفة بنتائج التعلم . وعلى عملية التدريس ، دون محاولة تطبيق أي نظريات متعارف عليها بطريقة منظمة ، وتحضر المادة الدراسية وترتب ، وتختار الوسائل التعليمية للبرنامج بناءً على خبرة المصمم الشخصية ، ثم تقدم للتلاميذ لمحاولة تعلمها ؛ أي أن المادة المحضرة تخضع لتجريب عملي عن طريق مراقبة نتائج التعلم ، فإذا اختلفت نتائج التعلم عن الأهداف المقررة في التصميم .. يقوم المصمم بإجراء تعديلات في المادة أو في طريقة عرضها ، ثم يعيد تقديمها للتلاميذ وتجربتها مرة ثانية ... وهكذا .

ومما لا شك فيه يلاحظ عيوباً أساسية في هذه الطريقة ، لعل من أهمها :

١- أن كل مصمم لعملية تدريس يعمل فى عزلة عن غيره من المصممين ، وعليه أن يكتشف بنفسه كيفية تغيير دقة العملية ؛ فلا هو يستفيد من خبرات غيره ولا هو يستطيع إفادتهم ؛ نظراً لأن ما نفذه من تصميمات لم يخضع لأسس يمكن شرحها تكنولوجيا ، وعلى ذلك لا يمكن تبادلها مع الأخرين ، ومعنى هذا أن على كل مصمم أن يبدأ من الصفر .

٢- انه من المرجح جدا – وفى غياب أسس تحدد الشروط المحيطة التي يتم خلالها تنفيذ البرامج الموضوع – أن يفاجأ المصمم بنتائج سلوكية مخالفة تماماً لما كان يتوقعه ، لا يستطيع فى تلك الحالة معرفة أسباب هذا الاختلاف أو تفسير دوافعه .

٣- إن تراكم الأسس المتبعة فى التصميم بطريقة منظمة من شأنه أن يرفع كفاءة العملية ككل ، عن طريق تقليل عدد مرات التجريب والمراجعة والتعديل ، التي لابد منها فى هذه الطريقة .

الطريقة الثانية (طريقة بناء النماذج) : وفى هذه الطريقة .. يفترض المصمم أن نتائج أو أهداف عملية التدريس لها صفات وخصائص ، تمكنه من تبويبها حسب نوعها ، تحت عدد محدود من الفئات ، وانه لكل فئة من فئات هذه النتائج أو الأهداف ، توجد أسس وقواعد معينة ، تساعده على الاختيار من بينها وتفضيل بعضها على البعض الأخر ، وأنه يمكن تحديد شروط معينة ، يتم فى إطارها مراقبة استجابات التلاميذ المتعلقة بكل من فئات هذه الأهداف ، وكذلك فإنه يفترض أن هناك طرقاً معينة لإجراء أي تعديلات تلزم فى البرنامج .

عند تصميم البرنامج التدريسي يحاول المصمم تطبيق هذه الأسس والقواعد المتعلقة بكل خطوة من خطوات التصميم بطريقة منطقية منظمة ، وعندما يتم تنفيذ البرنامج بصورته المتكاملة ، فإن المصمم يستطيع استنتاج مدى فاعلية البرنامج ، الذي صممه فى إحراز النتائج المرجوة ، ويعتبر هذا التصميم نموذجاً يمكن تحليله علمياً ، وبالتالي يمكن تطبيقه أو أجزاء منه في تصميم برامج أخرى مستقبلية .

رابعا : نماذج التصميم التعليمي: Instructional design models

إن الغالبية من نماذج التصميم التعليمي تعتمد في إنشائها على نموذج ADDIE ، هذا الاختصار يعزى إلى للحروف الأولى من المصطلحات التي تشكل المراحل الخمس التي يتألف منها النموذج وهي :

١. **التحليل** (Analyze): وهو تحليل احتياجات النظام مثل تحليل العمل والمهام ، وأهداف الطلبة ، واحتياجات المجتمع ، والمكان والوقت ، والمواد والميزانية وقدرات الطلبة .

٢. **التصميم** (Design): ويتضمن تحديد المشكلة سواء أكانت تدريبية لها علاقة بالعمل أم بالتعليم والتربية،ومن ثم تحديد الأهداف، والاستراتيجيات، والأساليب التعليمية المختلفة الضرورية لتحقيق الأهداف .

٣. **التطوير** (Develop): ويتضمن وضع الخطط للمصادر المتوافرة ، وإعداد المواد التعليمية .

٤. **التطبيق**(Implement):ويتضمن تسليم وتنفيذ وتوزيع المواد والأدوات التعليمية.

٥. **التقويم** (Evaluate) : ويتضمن التقويم التكويني للمواد التعليمية ، ولكفاية التنظيم بمقرر ما ، وكذلك تقويم مدى فائدة مثل هذا المقرر للمجتمع، ومن ثم إجراء التقويم النهائي أو الختامي .

لقد ظهرت العديد من نماذج التصميم التعليمي وهي كلها متقاربة مستندة إلى المراحل الخمس السابقة، والاختلاف بينها يكون في اعتماد نموذج ما على التوسع في مرحلة دون أخرى من مثل : نماذج : جانييه وبروجرز ، وديك وكاري ، جيرلاك وايلي ، كمب ، ليشن ، روبرتس ، توق ..إلخ، والنماذج الحديثة من التصميم التعليمي في كل من تقوم على تغذية راجعة نشطة مترابطة مع مراحل التصميم Rapid prototyping، وقد جاء هذا التطوير نتيجة الحاجة إلى توفير المال والوقت للوقوف أوليا على المشاكل التي تواجه

المصمم أو المتعلمين خلال مراحل التصميم والتنفيذ للعملية التعليمية ونستطيع تلخيصها في العبارة التالية :

*** مرتكزات التصميم الفعال للتدريس :**

١. الأحداث التدريسية Instructional Events

أن ما قدمه علم النفس المعرفى حول كيفية حدوث التعلم وفقاً لنظرية معالجة المعلومات وعلاقتها بالذاكره او " البنية العقلية " "رويرت جانيية" ووضع استراتيجية الاحداث التدريسية لتحديد كيفية تتابع وسير وتصميم التدريس وتشتمل على :

أ- المقدمة :

وتشمل الاحداث التالية :

- تنشيط الأنتباه Active attention
- تحديد الهدف Establish Purpose
- إثارة الاهتمام والدافعية Arouse Interest and Motivation
- تقديم نظره عامة تمهيدية للدرس Preview The Lesson

ب- المتن Body

- إستدعاء المعرفة السابقة المتصلة Recall Relevant prior Knowledge
- معالجة المعلومات والأمثلة Process information and examples.
- تركيز الأنتباه Focus Attention .
- استخدام استراتيجيات التعلم Employ learning strategies .
- التطبيق Practice .
- التغذية الراجعه التقويمية Evaluate feedback .

ج- الاستنتاج Conclusion

- التلخيص والمراجعه Summarize and review .
- تمويل التعلم Transfer learning.
- اعادة واثارة الدافعية والغلق Remotivate and close.

د- التقييم Assessment :

- تقييم الاداء Assess performance.
- التصحيح والبحث عن العلاج Evaluate feedback and seek remediation.

٢. انماط التعلم

يقصد بنمط التعلم Learning style " الطريقة التى يقوم بها الافراد بالتعامل مع المعلومات او المهارات الجديدة ، سواء من حيث الاحتفاظ بها أو اعادة صياغتها واستخدامها " ، ويتشكل نمط التعلم من مجموعه عناصر (بيئية وانفعالية واجتماعية وسيكولوجية) وتختلف هذه التركيبة لنمط التعلم من فرد لآخر ، في كيفية استقبال وتخزين واستخدام المعرفة او المهارات، **ويوجد عدد من انماط التعلم بعدد الافراد يصنفها سيلفر / هانسون Silver/Hanson الى أربعه انماط أساسية هى :**

- **المتعلم المعتمد على الحس والتفكير:** ويتميز بأنه عملى ويتعامل مع الواقع (موجه بالعمل)
- **المتعلم المعتمد على الحس والمشاعر:** ويتميز بأنه عاطفي ودود(ويعمل مع الجماعه).
- **المتعلم المعتمد علي البديهه و التفكير:** ويتميز بأنه نظري و عقلي و يهتم بالمعرفة (موجة بالمعرفة) .
- **المتعلم المعتمد علي البديهه و المشاعر:** يتميز بأنه شغوف نافذ البصيرة ، مبدع ، خيالي .

جميع هذه الانماط تحتاج مداخل واستراتيجيات تدريسية مختلفة ينبغى ان يراعيها المعلم عند تصميم التدريس، فعندما يناغم المعلمون انماط تدريسهم مع انماط تعلم تلاميذهما وعندما يتعلم التلاميذ ان يناغموا أنماط تعلمهم مع مهام التعلم فان هذا يؤدى الى :

- زيادة التحصيل
- نمو اتجاهاتهم نحو العمل والدراسة

٣. كفايات المعلم الفعال لتصميم التدريس

أ. معرفة المادة الدراسية Subject Knowledge.

ب. تطبيق المادة الدراسية Subject Application .

ج. ادارة حجرة الدراسة Class Management.

د. تقييم وتسجيل نمو الطلاب Assessment and Recording of pupil's progress.

ه. النمو المهنى Further professional development.

٤. عناصر تصميم (تخطيط) التدريس

- **العنصر الاول:** المحتوى content .
- **العنصر الثانى:** مواد التدريس Materials .
- **العنصر الثالث:** النشاط Activity و يعبر عما سوف يعمله المعلم والتلاميذ خلال تنفيذ التدريس ، ويشمل النشاط تسلسل Sequencing المحتوى ومواد التدريس ، وطريقة السير فى الدرس Racing، والزمن Timing.
- **العنصر الرابع** : الأهداف Objectives.
- العنصر الخامس: التلاميذ Students و خصائصهم و قدراتهم وميولهم.

- العنصر السادس: المحيط الاجتماعي والثقافي للتدريس Social and Cultural Context ويهتم هذا العنصر بإدارة الموقف التدريسي والتفاعل ، والمناخ الاجتماعي والانفعالي الذى بيسر التعليم .

* مهارات تصميم عناصر التدريس

١. مهارة تحليل المحتوى التدريسي :

يتبين معنى مفهوم محتوى التدريس من خلال طرح اهم الاسئلة التي يمكن ان تدور فى ذهن مصممى التدريس ، عندما يتصدون لمهمه تصميم التدريس وهى :* لماذا ندرس ؟ ، * كيف ندرس ؟،* كيف نعرف أثر ما درسناه ؟ فعلى مصمم التدريس اجادة مهارة تحليل هذا المحتوى، وتحديد العمليات الفرعية لمعالجة المحتوى ، وتنظيمه .

أن تحليل المحتوى التدريسي يتطلب من مصمم التدريس أن يكون ملماً بثلاث جوانب اساسية تشكل تحليل هذا المحتوى، ـ وهذه الجوانب الثلاث سوف نتاولها بالتفصيل فى الفصل الخاص بالتخطيط للتدريس ـ وهى على النحو التالى:

الجانب الأول: تحديد مفاهيم المحتوى التدريسى : على مصمم التدريس مراعاة مهارات تحديد مفاهيم المحتوى التدريسى ومراحل تكوين المفاهيم، وأساليب تعلمها، ومبادئ تدريسها، ومستويات قياسها .

الجانب الثانى تحديد مهارات المحتوى التدريسي: على مصمم التدريس مراعاة أنواع المهارات ومكوناتها ومراحل تنميتها، وأساليب تعلمها، ومبادئ تدريسها، ومستويات قياسها، وشروط إتقانها، وتقويم تعلم المهارة.

الجانب الثالث: تحديد اتجاهات المحتوى التدريسي: على مصمم التدريس مراعاة كيفية تكوين الاتجاهات، ومراحلها ، وأنواع الاتجاهات، وخطوات وأساليب تكوين الاتجاهات والقيم في المنحى الاجتماعي.

٢. مهارات تحديد الأهداف التدريسية :

وهي من أهم مهارات تصميم أو تخطيط التدريس ، فعليها يقوم بقية عناصر التخطيط بل التنفيذ والتقويم وهي عملية تجيب عن السؤال التالي لماذا ندرس؟،" والأهداف التدريسية بإيجاز هي المخرجات المتوقعة لعملية التدريس سواء كانت هذه المنظومة مقررا دراسيا أو برنامجا دراسيا أو وحدة دراسية "

والأهداف تعرف بأنها :

- تعبير وصفي لما ينبغي أن يفعله التلميذ، أو أن يكون قادرا علي فعله عند نهاية عملية التدريس .
- عبارات توضح أنواع النوتج التعليمية Learning outcomes في سلوك التلاميذ المتوقع لمنظومة التدريس احداثها .
- جمل او عبارات تصف ما يتوقع من التلاميذ انجازه فى نهاية مقرر دراسى او وحدة

كما أن هناك تصنيفات للأهداف التعليمية تبعاً لجوانب النمو الثلاثة (المعرفية – الحركية – الوجدانية)، ومجموعة من القواعد العامة لتحديد الأهداف التدريسية وصياغتها فى جوانبها الثلاث ، وسوف نتاولها بالتفصيل فى الفصل الخاص بالتخطيط للتدريس.

٣. مهارة تصميم استراتيجيات لتحقيق الاهداف :

كل هدف من الاهداف السلوكية له طبيعة خاصة ولا بد من اسلوب او استراتيجية تعمل على تحقيقها من خلال ما يلى .

أ. **اختيار استراتيجيات التدريس** : عملية هامة من عمليات تصميم التدريس ، تجيب عن سؤال رئيسى هو .كيف ندرس؟ولكن ...

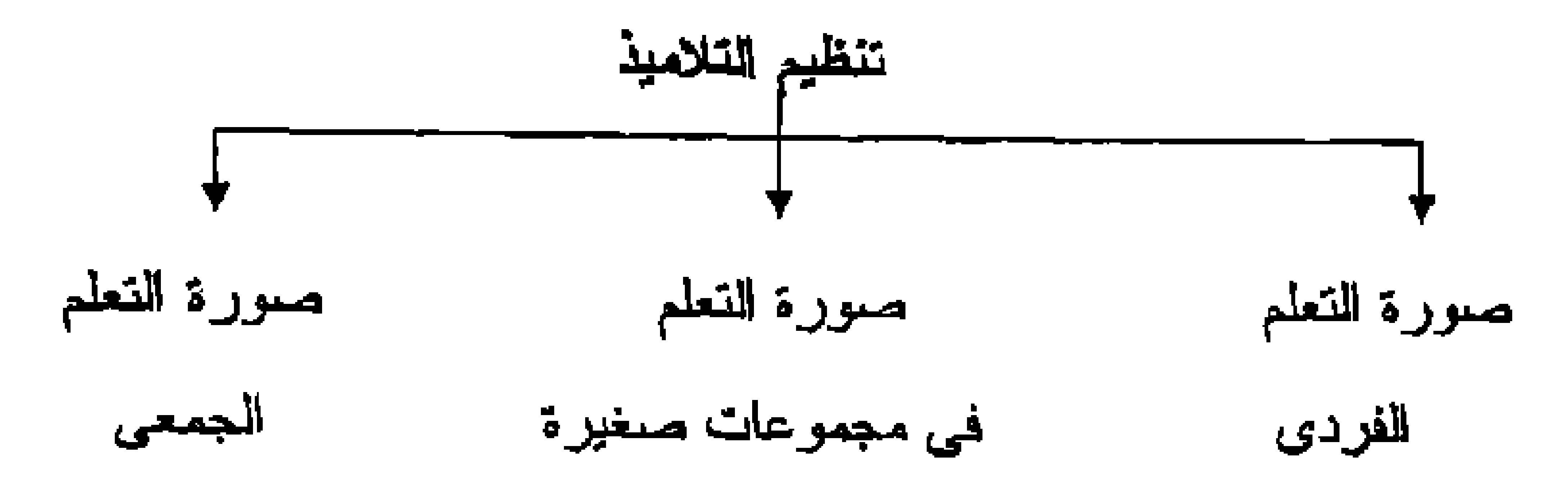
ما معنى استراتيجية التدريس ؟ " هى مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم أو مصمم التدريس ، والتى يخطط لاستخدامها اثناء

تنفيذ التدريس ، بما يحقق الاهداف التدريسية المرجوه بأقصى فاعلية ممكنــه ، وفى ضوء الامكانات المتاحة "

ب. **الاجراءات المكونه لاستراتيجية التدريس** : يمكن تقسيم هذه الاجراءات إلـى الاجراءات الأساسية، والاجراءات التكميلية، وهما على النحو التالى:

- **الاجراءات الأساسية :**
  - **تهيئة التلاميذ لموضوع التدريس :**
    1) عن طريق إثارة الدافعية لديهم للتعلم .
    2) عن طريق أخبارهم بالأهداف التدريسية .
    3) عن طريق استدعاء متطلبات التعلم السابقة لديهم ومراجعتها .
    4) عن طريق تقديم البنية العامة لمحتوى التدريس .
  - **إجراءات تعليم وتعلم محتوى موضوع التدريس :**
    1) التدريس الأولى للمحتوى .
    2) تدريب التلاميذ على تعلم المحتوى .
    3) تشخيص اخطاء المتعلم لدى التلاميذ وعلاجها .
    4) ممارسة التلاميذ للانشطة التطبيقية والاثرائية .
  - **اجراءات تلخيص لموضوع التدريس :**
    1) الملخص فى صيغة كلامية .
    2) الملخص فى صورة عرض عملى لاداء احدى المهارات .
- **الاجراءات التكميلية :-**
  - تحديد زمن التدريس وتوزيعه على اجراءات التدريس الاساسية.
  - تحديد صورة تنظيم التلاميذ Student Organization

حيث يعتبر تنظيم التلاميذ اثناء التدريس أو الـتعلم أحـدى المســائل المهمة التى يجب ان تؤخذ فى الحسبان عند تصميم اجراءات التدريس وتوجـد ثلاث صور لتنظيم التلاميذ:-



ج- اختيار مكان التدريس Instructional space

- خطوات اختيار إجراءات إستراتيجية التدريس :-
  - تحديد الاجراء الخاص بتهيئة التلاميذ لموضوع التدريس .
  - تحديد الاجراء الخاص بتعليم المحتوى وتعلمة .
  - تحديد الاجراء الخاص بتلخص موضوع التدريس .
  - تحديد الاجراءات التكميلية .
  - تقويم اجراءات التدريس المبدئيه وتنقيحها .
  - اعداد قائمة ختامية باجراءات التدريس المختارة .

٤. مهارات تحديد التعلم القبلي (السلوك المدخلي) والاستعداد للتعلم :

ويقصد بالتعلم القبلى لموضوع معين بأنه الوضع التعليمى ، أو الحالة التى يوجد عليها المتعلم قبل تعلمه الدرس الجديد ، والتى يجب الكشف عنها وربطها بالتعلم اللاحق " التعلم البعدى " وهذا يعنى فى عبارة أخرى القيام بعملية إعـادة تنظيم للبنية المعرفية للمتعلم ، والتى تتكون من تصورات ، ومفاهيم ، وافكـار منظمة فى وعى المتعلم .

من ثم فأن خبرات المنهج لا تقدم مفككة للطالب دون روابط بالخبرات التى سبق له وان تعلمها ، وإلا اصبحت تلك الخبرات جزراً منعزلة، أو قد يفترض أن يقوم الطالب بالربط بينها بنفسه ، أو لا يقوم بذلك وعليه يجب التأكد على استرجاع الخبرات السابقة المرتبطة بالموقف التعليمى الجديد .

أن ما يستعاد من الخبرات السابقة يختلف باختلاف القبليات المتعلمة فقد يكون ذلك معلومات سبق تخزينها فى الذاكرة (تعلم المعلومات اللفظية) أو مفاهيم وقواعد ومبادىء وقوانين تعد من المتطلبات السابقة اللازمة لتعلم حل المشكلة أو قاعدة أو قانون جديد (تعلم المهارات العقليه)، او استرجاع استراتيجية سبق استخدامها مع مهام مشابهه (فى تعلم الاستراتيجيات المعرفيه) أو استعادة موقف اختيار أو تفضيل شخص وما صاحبه من معلومات ومهارات (فى تعلم الاتجاهات) أو استرجاع اجزاء المهارة (فى تعلم المهارات الفرعية) إن عملية الاسترجاع التى يقوم بها التلميذ بتخطيط وتوجيه من المعلم لها اهميتها فى تكوين بنية معرفيه متكاملة للتلميذ.

٥. مهارات تصميم وتنظيم خبرات التعلم :

أ- مهارة تصميم خبرات التعلم: يقصد بها قيام المعلم بتحديد المواد التعليمية والاجهزة والادوات والوسائل التى ينوى استخدامها فى اطار انشطة التدريس وخبرات التعليم والتعلم ويوظفها فى الموقف التعلمى وتشمل ما يلى :

- تصنيف المتعلمين وتنظيمهم الى فرق متجانسة بحسب استعدادهم للتعلم وحاجاتهم .
- استراتيجية ادارة الوقت اللازم للتعلم وتنظيمة .
- تنظيم المكان الذى يجرى فيه التعلم (البيئة والظروف المادية)
- اختيار الادوات والمواد والاجهزة اللازمة والتدريب على استخدامها .

ب- **مهارة تنظيم خبرات التعلم :** ليست خبرات التعلم هى نفسها المحتوى الذى يتناوله المقرر او الموضوع الدراسى ، وليست هى نفسها الانشطة التى يقوم بها المعلم انما هى :

" التفاعل القائم بين المتعلم والظروف الخارجيه للبيئة التى يتعامل معها التلميذ ويحصل التعلم من خلال السلوك الايجابى للتلميذ اذ ان التعلم هو ما يقوم به التلميذ وليس ما يقوم به المعلم ".

٦. مهارات تصميم أساليب لقياس وتقويم نتائج التعلم :

" أن الوظيفة الاولى للتقويم فى التدريس هى تحسين التعليم والتعلم ، ويتحقيق ذلك بعده طرق

أ. تساعد على توضيح الاهداف التعليمية لكل من التلميذ والمعلم ، وهذا يساعد المعلم على التخطيط للتدريس ، وتوجيه أنشطة التعليم وتزويد التلميذ بمعرفه افضل عن نتائج التعلم التى عليها تحقيقها .

ب. يمكن ان تساعد على التقدير القبلى لقدرات التلميذ وحاجاته وهذه المعلومات مفيدة فى تحديد الاستعداد للتعلم .

ج. يمكن ان تساعد فى مراقبة التقدم فى التعلم خلال عملية التعلم ، ويمكن استخدام التقويم التكوين لتحديد صعوبات التعلم ، واثارة دافعيه التلاميذ للتعلم وزيادة الاحتفاظ وانتقال اثر التعلم .

د. يمكن ان تساعد فى تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها واجراءات التقويم مفيده في تحديد الطلاب الذين يواجهون صعوبات ، وفى تحديد الطبيعة الخاصة للصعوبة ، وفى الكشف عن أسبابها ، وفى تطبيق الإجراءات العلاجية المناسبة .

ه. يمكن ان تساعد فى تقويم الفاعلية التعليمية من خلال استخدام التقويم التجمعى ، حيث ان نتائج هذا التقويم تزودنا بمعلومات يمكن استخدامها فى مراجعه طرق التعليم ومواده .

المحور الثاني : المهارة: مفهومها ، وطبيعتها، واهميتها، وأساليب تنميتها ، واشتقاقها .

إن القارئ لتاريخ إعداد المعلم وتدريبه وتطوره يلمس عدداً من التغيرات في هذا المجال ، وما حظي به من اهتمام فى كثير من المجتمعات وتعكس التغيرات التي تطرأ على إعداد المعلم التغير فى النظرة إلي عملية التربية عامة، والتعليم داخل إطار المدرسة خاصة ... ونظراً للتغير والتنوع فى أهداف التربية عموماً ، فان ذلك يلقى بانعكاساته – أيضاً – على برنامج إعداد المعلم ، وأهدافه، وتنظيمه، ومحتواه ، وأساليب تقويمه ، وبعبارة أخرى ، فإن من المتوقع عادة أن يستجيب برنامج إعداد المعلم لمتطلبات عملية التربية وأهدافها فى التحليل النهائي – وعملية بناء المجتمع وأفراده .

ومن هنا يمكن التماس بعض الاتجاهات لتلك البرامج ، وجعل قياس عائدها ومنتجها أمراً ممكناً ، ومن أمثلة ذلك تنظيم برنامج إعداد المعلم على أساس الأداء، أو على أساس والكفايات أو المهارات أو المهام .

وتؤكد " كوثر كوجك " قائلة من المفترض أن تهتم كليات التربية بإتاحة الفرصة لطلابها لكي يتدربوا على هذه المهارات بطريقة جادة وواقعية . وأن منح أجازة التدريس يجب أن تتم بناءاً على مجموعة من المعايير تقيس وتقيم مدى إتقان الطالب / المعلم لمجموعة مهارات محددة مرتبطة بالتفاعل الدراسي، سواء على مستوى التدريس أم تصميم التدريس ... فان ذلك أفضل بكثير من أجازته معلما ، بناءاً على نجاحه في بعض مقررات نظرية للتربية وعلم النفس، ويذكر " عزت عبد الموجود " أن الإعداد على أساس الكفاية أو المهارة من الأساليب الفعالة فى تحسين وإعداد المعلم ، حيث يؤكد ضرورة ربط المعرفة بالتطبيق في عملية إعداد المعلم ، وإنماء مهارات التدريس وكفاياته لدى المعلم بطريقة غير تقليدية مثل التعلم الذاتي ، والأنشطة الفردية والجماعية ، والمناقشات ، وعمليات التقويم المستمر والختامي . وهذا هو المدخل الذي اتخذه منطلقاً لمحاولة الوصول إلى تصور للكفايات أو المهارات التدريسية اللازمة والواجب توافرها فى المعلم

أولاً: مفهوم المهارة ، وطبيعتها . وخصائصها.

١. تعريف المهارة :

مهارة التدريس : " هي وصف وتصنيف بعض أنواع السلوك الملاحظ من جانب المعلم أو التلميذ وذلك في ضوء محكات أو مستويات الأداء المتوقعة من التلميذ أو المعلم فى موقف معين أو من المعلم فى تنظيم عملية التعليم داخل حجرة الدراسة " ، وهناك عدة تعريفات ذكرت عن المهارة عامة منها ما ذكره أحمد زكى صالح ، وتعريف جود ،

ويعرفها " أحمد زكى صالح " بأنها : " السهولة والدقة فى إجراء عمل من الأعمال وهى تنمو نتيجة لعملية التعلم " .

أما جود "Good" يعرفها بأنها : " أي شيء يتعلمه الفرد ويؤديه بسهولة ودقة . وقد يكون هذا الأداء جسمياً أو عقلياً " .

ويعرفها " عادل أبو زيد " بأنها : أداء ذهني وبدني " حركي" يؤدى على مستوى عالي من الإتقان عن طريق الفهم والممارسة والدقة وبأقل جهد ووقت ممكن وبأقل تكاليف وبتحقيق الأمان (وإذا وصلت لحد الامتلاك أصبحت كفاية أساسية لدى المعلم) ،

كما يحدد " عادل أبو زيد " عناصر تكوين المهارة وهى : الفهم – السرعة – الدقة – الإتقان – الاقتصاد ،

(أ) **الفهم** : ويقصد به الإدراك بالمعنى ، فإدراك الموقف ككل ، ثم إدراك مدى العلاقة بين العناصر الداخلة فيه ، واختيار العناصر المناسبة واستبعاد غيرها مع القدرة على تحليل وتفسير ووضع العناصر بصورة حقيقية للوصول إلى الحل الأمثل ،

(ب) **السرعة** : يقصد بها أن ينجز الفرد العمل في أقل زمن ممكن في أقل جهد ممكن ،

(ج)الدقة : تعني الإتقان اللازم لإجراء العمل للوصول إلى نتائج صحيحة ٠

(د) الإتقان : ويقصد به الوصول إلى الوصول إلى نتائج سليمة دون أخطاء فمستوى الإتقان هو الدلالة على تكوين المهارة ٠

(ه) الاقتصاد : يعني الاقتصاد في الخامات المستعملة إن وجدت وفي الوقت والجهد ٠

ومن ثم تُعرف مهارة التدريس بأنها : " نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محدودة تصدر عن المعلم دائماً في شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو عاطفية متماسكة وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكييف مع ظروف التدريس أو مع ظروف الموقف التدريسي ، وتعتبر المهارة التدريسية مهارة اجتماعية بطبيعتها لأنها تصدر في موقف اجتماعي يتكون من التفاعل بين المعلم والتلاميذ كما أنها مهارة متعلمة تخضع في اكتساب الأفراد لها ولقواعد تعلم المهارات المختلفة .

ويتضح من التعاريف السابقة أن معظمها يدور حول قياس المهارة وليس المهارة ذاتها وهي أما بدنية أو عقلية، ومهارة التدريس يقصد بها أداء المعلم الذي يتم في سرعة ودقة ويختلف نوع هذا الأداء وكيفيته باختلاف المادة الدراسية وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعليمها .

يمكن القول أيضاً بأن المهارة في مجال التدريس يقصد بها الأداء الذهني والحركي الذي يتبعه المعلم في أثناء التدريس مع مراعاة الدقة والسرعة والاستمرارية لهذا الأداء ، ويجب أن يتحلى المعلم بالقدرة على القيام بالمهارات التدريسية العامة في مجالات العمل المهني ، وهي :

- مهارة التخطيط وصياغة الأهداف.
- مهارات تنفيذ التدريس وإدارة الفصل .
- مهارات تقييم التدريس وإجراء التقويم .
- مهارات التدريس للالتزام بأخلاقيات المهنة.

٢. طبيعة المهارة وعلاقتها بكل من : (القدرة والاستعداد والاداء والكفاية والكفاءة) :

يصعب وصف المهارة ، ويصعب تعريفها فيمكننا أن نصف العمل الماهر بكلمات مثل دقيق ، هين ، حسن ، سريع وآلي . ومن الخطأ أن نفكر في المهارة على أساس أنها فعل واحد يتقن ؛ فكل مهارة تبنى على عملية معقدة جداً فيها، وفيها تحاشى الأخطاء أو تصويبها باستمرار ، ومن أمثلة هذه المهارة في القراءة ، فالقارئ الماهر يحرك عينيه على طول السطور ويقف وقفات قليلة مختصرة . وهذا بالطبع يتطلب مهارة حركية تتطلب توافقاً حركياً وعضلياً معقداً ، وكذلك الكتابة على(لوحة المفاتيح) الكمبيوتر هي نمط من حركة ماهرة على أزرار هذه اللوحة ولا يقف الأمر هنا على مجرد عملية آلية بل أنها تتحدد إلى حد كبير بالإدراك الشخصي للشخص نفسه وما يكتبه ويفهمه ، وكذلك حتى انه إذا فكر في أي شئ أخر في أثناء الكتابة فأنه يكون عرضة على الأقل لبعض الأخطاء قبل أن يراجع نفسه ويمكن تصنيف المهارات إلى الآتي :

- مهارة معقدة .
- مهارة أقل تعقيداً .

ويمكن أن تكون المهارة حركية أو ذهنية وإذا تشابهت الظروف وتكررت فإن المهارة تقترب من العمل الآلي ولكنها لا تكون آلية تماماً . وبالتالي فإن المهارات ترتبط ببعضها البعض ارتباطاً كبيراً وإن كان يصعب تعريف المهارة، ومن هنا وجه علاقة بين المهارة والقدرة .

❋ علاقة المهارة بالقدرة :

هناك علاقة بين المهارة والقدرة حيث يمكن تحليل القدرة إلى عدد من المهارات .

- **مثال** : القدرة على القراءة تتضمن مهارات النطق والتفسير والقراءة بسرعة مقبولة مع الفهم وقراءة كلمات كثيرة بنظرة سريعة واحدة والقراءة الصامتة بسرعة أكبر من القراءة الجهرية وتقويم ما يقرأه . وقد وصف " Kuoppl "

المهارة بأنها قدرة متعلمة أي مكتسبة ، ويمكن أن نذكر الفرق بين المهارة والقدرة من هذه العلاقة .

(أ) **المهارة** : هى البراعة فى أداء عمل أو مجموعة من الأعمال .

(ب) **القدرة** : كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية سواء أكان نتيجة تدريب أم دون تدريب كالقدرة على ركوب الدراجة أو أجراء الحساب العقلي أو تذكر قصيدة من الشعر أو الكلام ، كما أنها سمة أكثر عمومية للفرد يستدل عليها من تماسك الاستجابات الصادرة منه .

يرى البعض أن كلمة قدرة ترادف كلمة استعداد ، وهذا الرأى يجانبه الصواب ، لأن هناك فرقا بين القدرة والأستعداد فى الوقت نفسه ، الذى يوجد بينهما نوع من التداخل ، ولقد عرضنا مفهوم القدرة وسوف نعرض مفهوم الاستعداد حتى يتضح الفرق بينهما.

* **الاستعداد** : قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم في سرعة ، وسهولة ، وعلى أن يصل إلى مستوى عال من المهارة في مجال معين كالرياضيات أو الطيران أو الموسيقى أو الزعامة أو الدراسات الجامعية أن توافر له التدريب اللازم .

ومن ثم يتضح أن الفرد لاتكون لدية القدرة فى الوقت الحاضر للقيام بعمل ما (كقيادة سيارة)، ولكن هذا الفرد يملك استعداداً كبيراً يرشحه للتفوق الملموس فى هذا المجال، إذا ما أتيحت له الفرصة الكافية للتدريب، فالاستعداد سابق على القدرة ، وقد قام علماء النفس بتصنيف القدرات فى ثلاث فئات :

١) القدرة العامة.

٢) القدرة الطائفية (الطائيفة الكبرى، والمركبة، والأولية، والبسيطة).

٣) القدرة الخاصة.

أما بالنسبة للاستعدادات، فمنها : الاستعداد البسيط، وهناك المركب .وقد بذلت جهود كبيرة لقياس القدرات والاستعدادات، وكان لهذا أثر كبير فى نجاح المدرسة فى القيام بعملية التوجيه الدراسى والمهنى لتلاميذها.

وعلى الرغم من أن كلاً من المهارة والقدرة متغيرات متداخلة إلا أن القدرات ضرورية لأداء السلوك الماهر . ويتوقف مستوى هذا الأداء على القدرات الموجودة لدى الفرد قبل البدء فى أداء عمل من الأعمال بحيث تضع هذه القدرات محددات للمهارة فى الأداء الحركي والعقلي والاجتماعي •

* **فرق بين المهارة والأداء:**

هناك فرق بين مصطلح المهارة skill، و الأداء Performance، فالأداء هو إظهار السلوك بينما المهارة تعنى السلوك وأشياء أخرى، والمقصود بالسلوك هنا النتاج السلوكي الذي يتحقق بعد المرور ببرنامج معين تظهره عملية التقويم، والمقصود بالأشياء الأخرى"المعرفة والأداء والاتجاهات التى يظهرها المتعلم فى نهاية البرنامج اى أن الأداء هو: ما يقاس من السلوك.

ويعرف فى قاموس التربية بأنه: الإنجاز الفعلي الذي تميزه القدرة الحقيقة، وهذه القدرة تعبر عنها مظاهر السلوك وتشتمل على كل ما يدور أثناء الموقف التعليمي، ومن ثم فالأداء هو: أداء مهارة والقدرة على عمل شئ ما .

* **فرق بين المهارة والكفاية والكفاءة:**

تعرف بالكفاية Competency بأنها : تصف الحد الأعلى للأداء، وعندما يصل أى فرد إلى هذا الحد ، فأن هذا يعنى أن الفرد وصل إلى حد التمكن ، فى أداء هذه الكفاية، وهناك علاقة وثيقة بين الكفاية والأداء، فالكفاية هى المستوى الأمثل للأداء، والأداء هو ممارسة الكفاية عند مستوى معين من التمكن (قد تكون الكفاءة) فالكفاءة مستوي ممارسة الكفايات.

فالكفاية التعليمية Educational Competency هى مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التى يكتسبها الفرد نتيجة إعداده فى برنامج تعليمى معين توجه سلوكه وترتقى فى ادائه إلى مستوى من التمكن يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر

أما الكفاءة الأدائية Performance Efficiency يقصد بها قدرة المعلم على استخدام الأساليب والطرق المناسبة التى تساعده على توصيل المحتوى التعليمى إلى التلاميذ.

أما الكفاءة الانتاجية للمعلم Teacher's Product Efficiency يقصد بها المحصلة النهائية لنواتج التعلم وأثر المعلم على التلاميذ.

٣. طبيعة المهارات :

إذا كان هناك علاقة بين المهارات والقدرات فأن ذلك الأمر ينطبق تماماً على مهارات التدريس وعلى المعلم فى ممارسة تلك المهارات ، ولابد أن يكون على درجة عالية من الوعي بطبيعتها وخصائصها حتى يستطيع توجيه عملية التعلم التوجيه الصحيح . وبالتالي يمكن ذكر خصائص مهارات التدريس .

٤. خصائص مهارات التدريس :

مما سبق يمكن تحديد خصائص مهارات التدريس وذلك على النحو التالي :

(أ) **العمومية** : تتميز مهارات العمل داخل حجرة الدراسة بالعمومية ، وذلك لأن وظائف المعلم تكاد تكون واحدة فى كل المراحل التعليمية وفى كل المواد الدراسية .

(ب) **عدم الثبات** : أن المهارات التدريسية اللازمة للمعلم ليست ثابتة بل تتأثر بعوامل عديدة منها التطور فى أهداف المواد الدراسية ، وفى المناهج السائدة فى المجتمع عن عمليات التعليم والتعلم ، وبالتالي فإن مهارات التدريس متغيرة ومتطورة تبعاً لتطور المجتمع وتطور أهدافه .

(ج) **التداخل** : أن السلوك التدريسى المعبر عن المهارات المختلفة معقد ومركب وبالتالي فهو سلوك متداخلة مع بعضه البعض •

(د) **أنماط الاستجابة** : يجب تعلم الأعمال الفرعية المكونة للمهارات الكلية قبل أن يستطيع المعلم أداء العمل الكلي للمهارة لأن المهارة هى النمط الكلى للاستجابة ، بمعنى أن الفرد لابد أن يتعلم المهارات الفرعية المكونة لأي مهارة أساسية حتى يمكن أداء تلك المهارة بالمستوى المطلوب •

(ه) **تنوع المحتوى السلوكي للمهارة** : أن السلوك المعبر عن وجود المهارة الدراسية يختلف فى شكله ودرجة تعقيده من صف دراسي إلى أخر ، ومن مادة دراسية إلى أخرى ومن معلم إلى معلم أخر، وذلك حسب درجة تحكمه في تلك المهارات •

(و) **التعلم** : أن مهارات التدريس مكتسبة ويمكن تعلمها من خلال مقررات الأعداد المهني التى تخططها وتنفذها كليات التربية قبل الدخول والبدء فى الخدمة . واكتساب المهارات التدريسية أيضاً مرتبطاً بتوافر السمات الشخصية والقدرات العقلية اللازمة للنجاح فى مهنة التدريس •

(ز) **تحليل مهارات التدريس** : تتكون مهارات التدريس من ثلاث مكونات هم ما يأتى :

- العمل الذى يؤديه المعلم •
- المؤشرات التى تدل على المهارة •
- مدى السهولة فى أداء العمل التدريسى •

ثانياً: خصائص السلوك الماهر :

مما سبق يمكن تحديد عدداً من الخصائص التى تميز السلوك الماهر عن غيره من أنماط السلوك الأخرى وذلك على النحو التالي :

(أ) **السلوك الماهر سلوك معقد** : حيث أن السلوك النهائي الذى يوصل بالمهارة حيث تتكون من عدد كبير جداً من المكونات الحسية والحركية والعقلية والادراكية . تتآزر جميعها لتحدد شكل السلوك الماهر الصادر من الفرد فى موقف يؤدى أو يمارس فيه هذه المهارة •

(ب) **تؤدى المهارة بأدنى قدر من الطاقة** : لان مكوناته منظمة ومترابطة بدرجة عالية حتى تبدو فى شكلها النهائي كوحدة مترابطة •

(ج) **المهارة متغير وسيط** : لأننا لا نلاحظ المهارة المباشرة ولكن نستنبط وجودها من إنجازات الفرد وهذا ما يسمى بالعامل المتداخل وبالتالي فالمهارة ليست سلوكاً أو فعلاً ولكنها القدرة على الفعل وما نلاحظه مباشرة •

(د) **ترتبط المهارة بمخرجات ناجحة** : حيث لا يمكن وصف السلوك أو الأداء بالمهارة إلا فى ضوء نتائجه . وحين يصف المعلم مثلاً بالمهارة فى تعليم التلاميذ القراءة والكتابة فإن معنى ذلك أن التلاميذ الذين قام المعلم بتعليمهم قد وصلوا إلى درجة عالية من التمكن فى مهارتي القراءة والكتابة •

(ه) **الموازنة بين السرعة والدقة** : يجب أن يكون الأداء فى المهارة مع أدنى حد من الأخطاء مع السرعة فى الإنجاز •

(و) **تصنيف المهارات** : تكون على أساس المكون الرئيسي السائد فى المهارة ، وتصنف المهارات إلى الآتي :

- مهارة لفظية .
- مهارة عقلية .
- مهارة اجتماعية .
- مهارة حركية .

(ز) **السلوك الماهر سلوك مكتسب** : أي انه سلوك متعلم ومكتسب وترتفع المهارة بالتنمية وبالممارسة والتوجيه . والتوجيه هو الذى يجعل المهارة مرنة ويمكن استخدامها فى حالات كثيرة وجديدة ٠

ثالثا: أهمية المهارات :

المهارة في أي عمل تيسر أو تختصر وقته كما تجعله أكثر إتقاناً ، ويعتمد الفرد على المهارة عادة فى أنجاز كثير من أفعاله وفى القيام بأنماط سلوكه اللازم لحياته اليومية ، والمهارة ضرورية لنجاح العمل الذهني والعمل اليدوي على السواء ، وترجع أهمية المهارات إلى الاعتبارات الآتية:

- تكسب الفرد القدرة على أداء الأعمال فى سهولة ويسر ٠
- تكسب الفرد القدرات منها الثقة بالنفس والمسئولية واتخاذ القرار
- ترفع مستوى إتقان الأداء ٠
- تكسب الفرد ميلاً إلى التعليم والتدريب ٠
- تجعل الفرد قادراً على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية ٠
- تجعل الفرد قادراً على توسيع نطاق علاقاته بالآخرين .

رابعاً: أساليب تنمية مهارات التدريس :

يوجد العديد من الأساليب التى يمكن عن طريقها تنمية مهارات التدريس لدى المعلمين لعلى من أهميها وأكثرها انتشاراً ، الأساليب الآتية :

(أ) **التربية العملية** : ترتكز عملية إعداد الطلاب المعلمين فى كليات التربية على جانبين متكاملين هما ما يأتى :

- **جانب الأعداد النظري والتربوي** ٠
- **الجانب التطبيقي الميداني** (التدريب على مهارة التدريس عملي) ومن خلاله يتم تدريب الطلاب على المهارات الأساسية اللازمة لمهنة التدريس

فى مواقف فعلية داخل الفصول . ويكون خروج الطلاب / المعلمين إلى المدارس تحت أشراف متخصصين فى المادة الدراسية أو التربية العملية من بين أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية أو وزارة التربية والتعليم .

والتربية العملية تتمثل فيها العلاقة بين كليات التربية ومديريات التربية والتعليم العملية ومدارسها فخريجي كليات التربية هم مدرسون المستقبل . لذلك فإن فترة التربية العملية تعد بحق من أخصب الفترات فى حياة طلاب كليات التربية ففيها يتعرفون على خصائص المهنة التي سوف يتخصصون فيها ويدركون علاقة إنسان بإنسان أخر بوسائل إنسانية ويمكن أن يهيأ الطلاب المعلمون قبل خروجهم بمدارس التربية على النحو التالي :

- التعرف على المقررات التي سوف يقومون بتدريسها .
- دروس الملاحظة والنقد .

عادة لا يقوم طالب التربية العملية بعملية التدريس مباشراً بعد وصوله إلى المدرسة التى سوف يتدرب فيها ، ولكنه يحضر مع أحد المدرسين الأصليين بالمدرسة حصة أو أكثر فى أثناء عمله مع تلاميذه ويقوم بالمشاهدة وتدوين ملاحظاته لتكون أساساً للمناقشة مع المشرف بعد نهاية اليوم الدراسي •

(ب) التدريس المصغر :

يقوم على فكرة تحليل مهارات التدريس المركبة إلى مهارات بسيطة متعددة، والعمل على الاستمرار في التدريب على كل مهارة تدريسية على حدة في عدد من المواقف التدريسية حتى يتم إتقان المهارات البسيطة المتعددة .

ويوصف التدريس المصغر : " بأنه أسلوب يقوم على أساس تقسيم المواقف التعليمية إلى مواقف تدريبية صغيرة مدة كل منها خمس دقائق تسجل على شريط الفيديو وباستخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية حتى يمكن عرضها بعد ذلك ليعرف المتدرب (الطالب /المعلم) الأخطاء ، أي تقدم له تغذية راجعة فورية

تجعله عدل من سلوكه في المرة التالية حتى صل إلى درجة إتقان السلوك الصحيح " .

* **مميزات أسلوب التدريس المصغر :**

- يقدم تغذية راجعة فورية ومن مصادر متعددة عن تحليل السلوك التدريسي لمعرفة أخطاءه ،
- يتم التدريب على مهارات التدريس بصورة حقيقية تصل إلى مستوى الإتقان المطلوب ،
- يؤدى إلى خفض التعقيدات ويوفر وقت المشرفين على تدريب الطلاب المعلمين ،

(ج) الموديول :

وحدة تعليم وتدريب نموذجية مصغرة - تحتوى على مشتملات الوحدة التعليمية - يتضمنها برنامج تعليمي منظم في صورة مديولات متتابعة تسمح للمتعلم بالتعلم الذاتي حسب قدراته وسرعته لتحقيق أهداف تعليمية محدد كما أنها تسمح أيضا للمتعلم باختيار مجالات النشاط التي تناسب قدرته وسرعته على ممارستها ذاتياً .

* **أهمية الموديول فى تنمية مهارات التدريس :**

تتميز الموديول فى تنمية مهارات التدريس بما يلى:

- **المرونة :** يتميز المديول بالمرونة فى طريقة الإعداد وبالتالي يمكن بناء موديولات تركز أساساً على تنمية مهارات التدريس ،
- **التمركز حول الأهداف المباشرة وقريبة المدى :** يشتمل على مجموعة من الأهداف السلوكية تحديداً واضحاً للمعلم والمتعلم معاً ،

- تنوع الخبرات : يتيح المديول استخدام استراتجيات للتدريس الحديث والمتنوع على مجموعة من البدائل والإشارات التى توجه المتعلم إلى الأنشطة التعليمية البديلة إذا رغب في ذلك •
- التعلم الذاتي : حيث يضع المديول مسئولية التعلم على عاتق المتعلم •
- الفروق الفردية : تتيح البرامج التعليمية التى تنظم على هيئة موديولات فضل الفرص لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين يثير فيهم الإيجابية والنشاط وضرورة إعمال الفكر واتخاذ القرارات بأنفسهم مما يهيئ المناخ المناسب لتنمية المهارات المطلوبة لديهم •
- مجتمع المعرفة : يفيد استخدام المديول في علاج الانفجار المعرفي الذي يتسم بها هذا العصر بصورة أكثر فعالية من غيره من أشكال تفريد التعليم الأخرى لأنه يركز على التعليم الذاتي ، والدراسة المستقلة ، وينمي في المتعلمين مهارات تمكنهم من مسايرة التطورات العلمية وملاحقتها ويعمق لديهم الاتجاه نحو التعليم المستمر مدى الحياة •

خامسا: مصادر اشتقاق مهارات التدريس ، وتصنيفاتها :

فقد أصبح من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم ، تحديد المهارات التدريسية ـ معايير الجودة للمعلم ـ اللازمة له واتخاذها محوراً عند إعداده بكليات إعداد المعلم ، وعند تدريبه أثناء الخدمة ، **ومن ثم يمكن تلخيص بعض مصادر اشتقاق المهارات التدريسية مما يلي :**

(أ) **الإطار المرجعي النظري** : يقصد به وجود نظرية تربوية للتعليم تفيد كثيراً في تحديد المهارات اللازمة لممارسة هذه المهنة •

(ب) **تحليل عمل المعلم** : يقصد به ملاحظة المباشرة (تحليل مهام المعلم) عينة من المعلمين ذات الخبرة (متميز ـ متوسط ـ مبتدئ) على فترات متتابعة لرصد أداءتهم التدريسية في المواقف المختلفة ، ويتم ذلك باستخدام بطاقات

ملاحظة أعدة لهذا الغرض ، كما يمكن أن يقيم كل معلم نفسه ذاتياً وفقاً للمعايير الموضوعة ، مستعيناً ببطاقة الملاحظة التي أعدت لهذا الغرض .

(ج)**تقييم حاجات المتعلمين** : يقصد به دراسة حاجات الطلبة في هذه المهارات مما يساعد على تحديد المهارات اللازمة للمعلمين ،

(د) **البحوث والدراسات السابقة** : تزودنا الدراسات التربوية بمعلومات وبيانات تساعد المربين على اكتشاف صفات كل من المعلم والتعليم الجيدان . كما تفيدنا البحوث في تحديد المهارات المتواجدة لدى المدرسين ، الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في المجالات الآتية :

- دراسة الأدبيات العالمية والتجارب الدولية التي عالجت قضية المعلم ومعاييره ومهاراته .
- الدراسات والأدبيات التي دعمت حركة المعايير (الاعتماد) لبرامج إعداد المعلم.
- برامج إعداد المعلم وخاصةً برامج إعداد معلم التعليم.
- التعليم من حيث فلسفته ومناهجه وخطط دراسته .
- طبيعة طلاب التعليم والمجتمع المصري وحاجاته المهنية من طلاب هذا التعليم.

(ه) استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين،ويتم ذلك تبعاً للخطوات التالية:

- يعقد لقاءات عصف ذهني مع مجموعة من الخبراء والمتخصصين لهذه المعايير في ضوء الخبرة بواقع المجتمع المصري لاشتقاق معايير معلم التعليم التي تناسب البيئة المصرية.
- تحديد مجالات مختلفة لأداء معلم التعليم ، وصياغة مجموعة من المعايير لكل مجال، ويوضع مؤشرات إجرائية لكل معيار يدل على تحقيق المعيار
- تعديل قائمة المؤشرات في ضوء نتائج العصف الذهني.

- مناقشة المعايير والمؤشرات مع موجهين المواد المختلفة في التعليم ، وتعديلها في ضوء آرائهم.
- وضع المجالات والمعايير والمؤشرات في صورة استبيان، وتطبيقه على عينة من أساتذة الجامعة في مجال مناهج وطرق تدريس ، والموجهين والمهندسين، والمدرسين بالتعليم.

❋ مهارات التدريس العامة :

الهدف من التدريس المصغر هو تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب/ المعلمين أو للمعلمين أثناء الخدمة ، ومن تحديد المهارة تتحدد أهداف برامج الإعداد أو برامج التدريب أثناء الخدمة، ثم يحدد المحتوى العلمي لهذه البرامج وكذلك تحدد الوسائل والأنشطة التعليمية وتحدد أيضا استراتيجيات التقويم المناسبة، وبذلك ينظم عمل المعلمين ، تقسيم مهارات التدريس العامة :

أ) **سلوك التدريس اللفظي :** أي تفاعل المعلم مع تلاميذه لفظياً مثل :

- مهارات الشرح والمناقشة والحوار •
- مهارات صياغة ولقاء الأسئلة •
- مهارات وإدارة الفصل •
- مهارة إعطاء التعليمات •

ب) **مهارات سلوك التدريس الغير لفظي :** مثل تحرك المعلم داخل الفصل " الحجرة الدراسية "

- الاتصال البصري بين المعلم وتلاميذه •
- طريقة المعلم المميزة أثناء الشرح من صمت ، وحيوية ، وإشارات ، وإيماءات .
- استخدام الوسائل التعليمية من المجسمات والماكينات في الشرح •

سادسا: تحديد المهارات التدريسية :

لقد تم تحديد المهارات التدريسية اللازمة للمعلم وفقاً لمجموعة من الخطوات والمعايير ، وهى :

١. شمول المهارات التدريسية بكل المجالات المتصلة بعملية التدريس ٠

٢. صياغة المهارات التدريسية صياغة أدائية تدل على نتائج تعليمية يمكن قياسها ٠

٣. البساطة ووضح الصياغة اللفظية للمهارات التدريسية ٠

٤. تصنيف المهارات التدريسية فى ثلاث مجالات كبرى ، تتضمن كل منها مجموعة من المهارات الرئيسية والتي يندرج تحت كل منها مجموعة المهارات التدريسية الفرعية اللازمة للمعلم. وأن هذا التصنيف هو شكلي إلى حد كبير على أساس أن الموقف التعليمي كل متكامل ، و تصنيف مهارة تدريسية فى مجال رئيسي معين لا يعنى أنه لا يمكن تصنيفها فى مجال آخر ، ولكنه يعنى – ببساطة – أنها أكثر انتماءاً وارتباطاً بالمجال الذي وضعت فيه ، وينطبق على ذلك المهارات الرئيسية أيضاً ٠

✱ وتنقسم المهارات التدريسية للمعلم إلى ثلاث مجالات كبرى ، هي :

أ. **المجال الأول (التخطيط للتدريس):** المرحلة الأولى يحدد المعلم الخطوات والإجراءات التى سوف يسير عليها ويهتدي بها عند تنفيذه للدرس ٠٠

ب. **المجال الثاني (تنفيذ التدريس):** المرحلة الثانية ينفذ المعلم خطة الدرس وفق لنظام معين وبما يحقق أهداف هذا الدرس

ج. **المجال الثالث (تقييم التعلم):** المرحلة الثالثة فيقوم خلالها المعلم بالحكم على مدى نجاح عملية التدريس فى تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها

فأن كل مرحلة من مراحل التدريس لها مهاراتها التدريسية المناسبة .

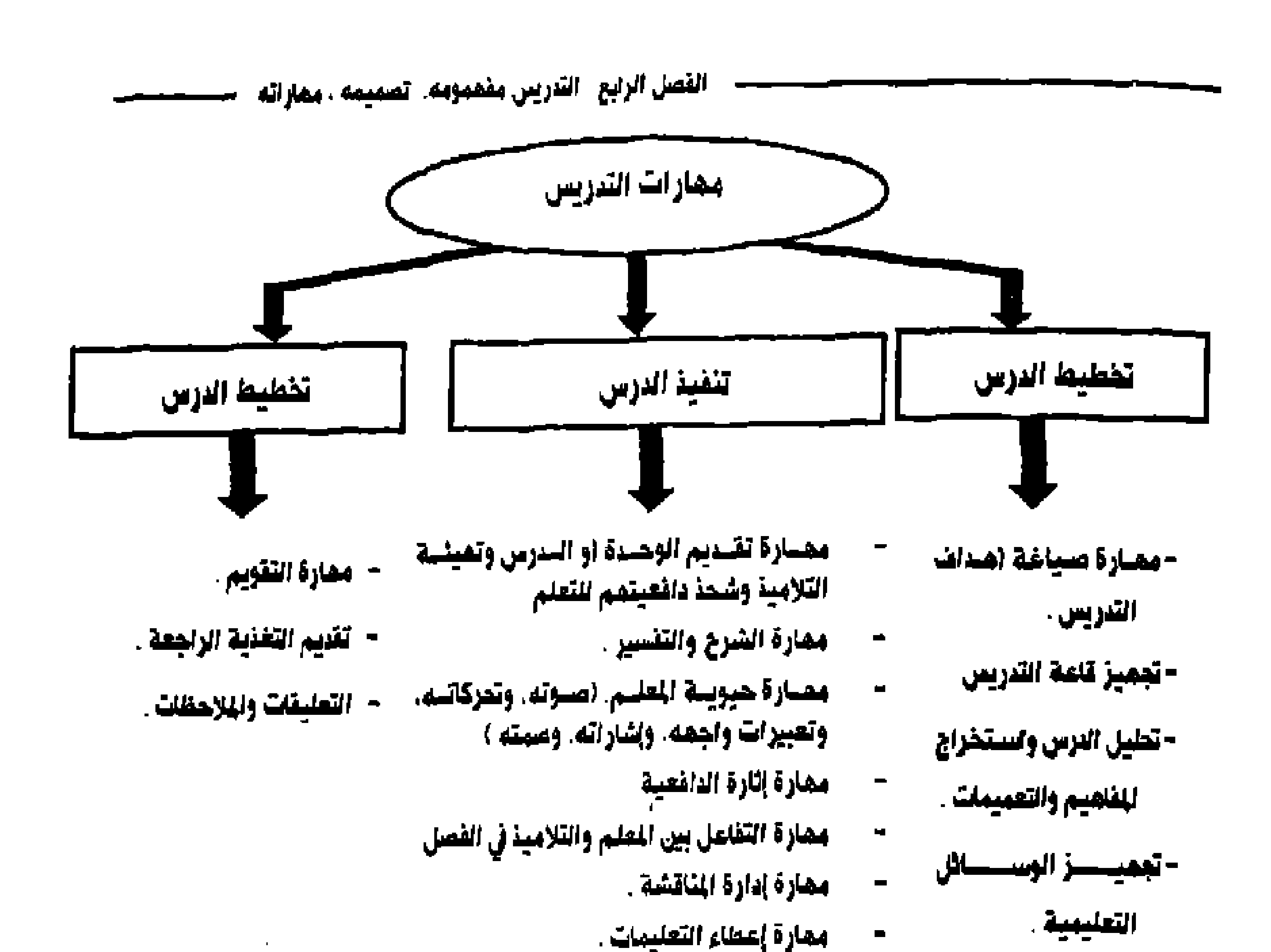
❋ بعض المهارات التدريسية :

هناك مجموعة مهارات تكتسب عن طريق التدريس والتدريب من أهم مهارات التدريس التي تكتسب ، أو تنمى بل لا يخلوا فيها موقف تدريس وهى :

- **مهارة فى تخطيط الدرس** : ولا يقصد بذلك الخطة المكتوبة فقط بل واقع سير العمل أثناء الدرس .
- **مهارة التهيئة** : وهى مساعدة التلميذ في تركيز حواسه وعقله للاندماج في درس اليوم ، وذلك عن طريق إثارة اهتمامه بموضوع التعليم .
- **مهارة تنوع المثيرات** : يدرك المعلمون أن الطلاب لا يستطيعون التركيز والانتباه في النشاط لمدة أكثر من (٢٠دقيقة) فغالباً ما يفقدون اهتمامهم بعد فترة زمنية وجيزة من بداية النشاط المحدد ، فيلجأ المعلم الكفء إلى تنويع الأنشطة التعليمية ، والمثيرات من وسائل تعليمية وأسئلة ، والتوضيح واستخدام الأمثلة ، وكذلك ينوع في سلوكه في حركات الرأس واليدين لجذب انتباه التلاميذ من جديد .
- **مهارة التعزيز** : يمكن زيادة مشاركة التلاميذ في الدروس باستخدام التشجيع بعبارات المدح والمكافأة .
- **مهارة تنظيم التفاعل بين التلاميذ في المواقف التدريسية .**
- مهارة **جذب** انتباه التلاميذ وخاصة عند بدء الدرس و الاحتفاظ بانتباه به .
- **مهارة شرح الأفكار** وعرضها بأسلوب شيق .
- **مهارة إعطاء** التوجيهات والتعليمات .

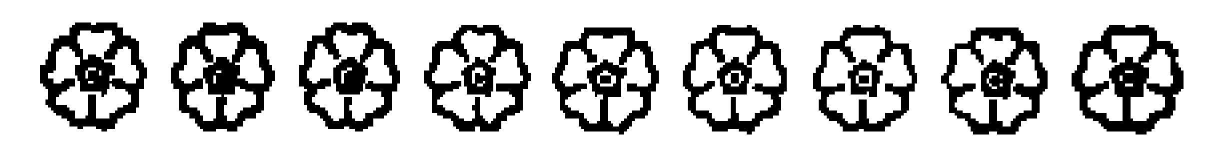
- **مهارة فى توجيه الأسئلة** المرتبطة بالدرس بطريقة شيقة وتعديل الأسئلة حسب قدرة فهم التلاميذ ·
- **مهارة في التعرف** على مدى فهم واستيعاب التلاميذ ·
- **مهارة في استخدام** ميزات صوت مناسبة للموقف والبعد عن اللزمات فى الكلام ·
- **مهارة فى التفاهم والتعبير** الصامت أي بدون اللجوء إلى الكلام ·
- **مهارة في تشجيع التلاميذ** على المشاركة فى الدرس بإيجابية ·
- **مهارة فى تعزيز** سلوك التلاميذ المناسب سواء باستعمال الألفاظ أو بدونها
- **مهارة في ضبط** الفصل ·
- **مهارة فى استخدام السبورة** وغيرها من الوسائل التعليمية ·
- **مهارة فى توزيع الوقت** المقرر للدرس مع إعطاء فرصة كافية للتلاميذ لتوجيه الأسئلة ·
- **مهارة إنهاء الدرس** : ويتم في تلك المهارة اختيار التوقيت المناسب لغلق الدرس وتركيز المعلم على عمليات التقويم والتلخيص والمراجعة الختامية للدرس وهذه المهارة تجعل المدرس لا يتجاوز والوقت المخصص للحصة التالية أو الوقت المخصص لراحة التلاميذ ·

والشكل التالي يوضح موقع كل مهارة من مهارات التدريس في مراحل عملية التدريس :



شكل (١٨) وقع كل مهارة من مهارات التدريس في مراحل عملية التدريس

ولكي يقوم المعلم بهذه المراحل على نحو فعال ينبغي اكتسابه عدداً من المهارات الأساسية اللازمة لذلك ، وهذا ما سوف نتعرف عليه في الفصول التالية من هذا الكتاب.



. الفصل الخامس

مهارات التدريس في مجال التخطيط

❑ **مفهوم التخطيط للتدريس :**

❑ **١ـ مهارات تخطيط الدروس :**

* إعداد الخطط الدراسية (سنوية ـ فصلية ـ وحدات ـ دروس) :

* مستويات التخطيط للتدريس :

المستوى الأول : التخطيط على مستوى المقرر الدراسي (التخطيط السنوي) :

المستوى الثاني : التخطيط على مستوى الوحدة الدراسية :

المستوى الثالث : التخطيط على مستوى الدرس (إعداد خطة الدرس) :

❑ **٢ـ مهارات تحليل المحتوى التدريسى فى جوانبه الثلاث :**

* الجانب الأول : تحديد مفاهيم المحتوى التدريسى

* الجانب الثانى : تحديد مهارات المحتوى التدريسى :

* الجانب الثالث : تحديد قيم واتجاهات المحتوى التدريسى :

❑ **٣ـ مهارات تحديد وصياغة الاهداف**

* القواعد العامة لتحديد وصياغة الأهداف التدريسية

* الشروط التى يجب توافرها فى الأهداف الجيدة :

* جوانب الأهداف التعليم : (الجانب المعرفى ـ الجانب المهارى ـ الجانب الوجداني)

❑ **ممارسات المعلم لمهارات التخطيط للتدريس فى ضوء معايير الجودة**

الفصل الخامس

مهارات التدريس في مجال التخطيط

يعتبر التخطيط الجيد لأي عمل من الأعمال الخطوة الأولى والمهمة في سبيل نجاح ذلك العمل ، ويعرف التخطيط بشكل عام بأنه : " عملية تصور مسبق تتضمن تحديد وحصر الأهداف وتوضيح مسار العمل واتجاهاته وطرقه والنشاطات والإجراءات التي يؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف في زمن محدد .

ويعنى هذا قدرة المعلم على المشاركة فى وضع الملامح العامة لتوزيع المنهج على مدار العام ، والتخطيط لوحدات المنهج ودراسة محتوياتها دراسة تحليلية دقيقة فى ضوء أهدافها ، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن ما يصلح لكل وحدة من الطرق والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقييم ،

❑ مفهوم التخطيط للتدريس :

يعرف التخطيط للتدريس بأنه : " عملية تصور مسبق ، تتضمن حصر وتحديد وجدولة الهداف التدريسية للبرنامج التدريسي أو المقرر الدراسي ، والتي يمكن اشتقاقها من الأهداف العامة لذلك البرنامج أو المقرر ، ودراسة وبرمجة الفعاليات والنشاطات المختلفة المتوقع القيام بها من قبل الجهات ذات العلاقة بالعملية التعليمية من أجل تحقيق هذه الأهداف ، وأن التخطيط الجيد للتدريس أحد العوامل الأساسية لنجاح العملية التعليمية..

١- مهارات تخطيط الدروس :

عملية تخطيط الدرس من الأمور المهمة للمعلم حديث التخرج أو المعلم المتمرس لأن تخطيط الدرس يحمى المعلم من الوقوع فى الأخطاء أثناء عملية التدريس، وعند **التخطيط يجب على المعلم أن يضع فى أعتبارة ما يلى :**

أ. يجب على المعلم أن يكون ملم بالأهداف المطلوبة من الدرس التى يجب أن يحققها .

ب. تحديد جوانب التعلم للدرس من (مفاهيم ـ مهارات ـ مبادئ ـ مسلمات ـ تعليمات) .

ج. تحديد مستوى الطلاب وخصائصهم .

د. تحديد لإمكانات المتوفرة بالمدرسة .

ه. معرفة زمن الحصة وعدد الحصص المسموحة لهذا الدرس .

- **الغرض من تخطيط الدرس :**

أ. سهولة التعامل مع الطلاب .

ب. يساعد المدرس على التغلب على مشكلات الفصل ومشكلات الانضباط في الفصل .

- **الأضرار الناتجة من عدم تخطيط الدرس :**

أ. ضياع أغلب وقت في شرح نقطة معينة على حساب باقى النقاط .

ب. الإجابة على أسئلة بعض التلاميذ وإهمال باقى التلاميذ فى الفصل .

ج. أن ينتهى المعلم من شرح الدرس فى نصف الوقت ولا يجد ما يقوله فى باقى الوقت المخصص للدرس .

*** إعداد الخطط الدراسية (سنوية ـ فصلية ـ وحدات ـ دروس) :**

تتضمن هذه الكفاية الرئيسية قدرة المعلم على وضع تصور لكيفية تنفيذ المنهج والتخطيط لتدريس كل وحدة من وحداته فى ضوء الأهداف المحددة له وخصائص طلاب واستعداداتهم وطبيعة كل مجال من المجالات المعرفية للتخصص ، وكذلك التعرف على مصادر التعلم المتاحة للطلاب داخل المدرسة وخارجها ، فضلا عن وضع خطة زمنية لتنفيذ المنهج بهدف توزيع موضوعاته على أسابيع وشهور الفصول الدراسية أو العام كله مع توفير الوقت الكافي لإجراء المراجعة ، وكذلك إعداد وحدات التدريس .

والمعلم لابد وأن يكون قادرا على أن :

- يراعي خصائص نمو الطلاب وحاجاتهم وقدراتهم .
- يستخلص الحقائق والمفاهيم والتعميمات اللازمة لتحقيق أهداف المنهج .
- يعد خطة زمنية سنوية لكل مجال دراسي من مجالات التخصص .
- يستخدم مصادر البيئة والخبرات الميدانية في التخطيط للتدريس .
- يعد خططاً زمنية لتدريس الوحدات الخاصة بالمجالات المختلفة للتخصص .
- يحدد الأنشطة التعليمية ومواد التعلم بما يتفق بحاجات الطلاب وطبيعة كل مجال .
- يحدد طرق وأساليب التعلم المناسبة للطلاب ولمجالات التخصص .
- يحدد أساليب التقييم ومواد التعلم بما يتفق بحاجات الطلاب المختلفة للنمو والأهداف التعليمية المحددة .

❑ مستويات التخطيط للتدريس :

يمكن تمييز المستويات التالية للتخطيط للتدريس :

١. **التخطيط على مستوى البرنامج التدريسي أو المقرر الدراسي (التخطيط السنوي)** : ويهدف إلى إعداد خطة تنفيذية للمقرر أو البرنامج على مدار عام دراسي أو فصل دراسي .
٢. **التخطيط على مستوى الوحدة الدراسية أو مشروع** : ويهدف إلى إعداد خطة تنفيذية للوحدة الدراسية أو المشروع .
٣. **التخطيط على مستوى الدرس الواحد** : ويهدف إلى إعداد خطة للدرس

* المستوى الأول : التخطيط على مستوى المقرر الدراسي (التخطيط السنوي) :

يتم التخطيط علة مستوى المقرر الدراسي ، ويهدف إلى إعداد خطة تنفيذية بشكل عام ، في ضوء هذا الصف والتوقيت الزمني والمحتوى الدراسي ، ويتضمن التخطيط ما يلي :

(أ) تحليل الأهداف العامة للمقرر لتحديد أهداف الوحدات .

(ب) تقسيم المقرر إلى وحدات أو أجزاء أو مشروعات بحيث تدور كل وحدة تدريبية حول موقف معين ، أو خبرة ، أو قضية ، أو موضوع ، أو مشكلة، أو مجموعة مفاهيم تجمعها رابطة ، أو عامل مشترك معين ، ويجب أن يكون لكل وحدة عنوان يعبر عنها وعن مضمونها ، وتوقيت زمني لتدريسها

(ج) تحديد تتابع الوحدات الدراسية : ويتوقف هذا التوزيع على الأسلوب المنطقي، أو السيكولوجي للمادة أو رؤية معينة تساعد في تحقيق الأهداف .

(د) توزيع الحصص المخصصة للمقرر على الوحدات التدريسية .

يتم توزيع المقرر بناء على أهداف الوحدات الدراسية ، والمحتوى النظري والعملي اللازم لتحقيق هذه الأهداف ، ويجب دراسة هذا التوزيع بغرض التحقق من صحته وملاءمته لتحقيق الأهداف ، ويلعب عنصر خبرة المعلم دوراً أساسياً في تحديد الوقت اللازم لتدريس كل وحدة دراسية ، كما يقدر الوزن النسبي لكل وحدة تدريسية بالنسبة للمقرر الدراسي ، وفي هذه المرحلة يجب أيضاً الأخذ بعين الاعتبار تحديد الزمن المخصص للاختبارات على النحو التالي :

- اختبار منتصف الفصل الدراسي وتخصص لإجرائه مهلة تساوي ربع عدد الحصص الأسبوعية المعتمدة للمقرر ، أي تخصص حصة واحدة للاختبار في المقرر الذي عدد حصصه الأسبوعية أربع حصص .
- اختبار نهاية الفصل الدراسي وتخصص له مهلة تساوي نصف عدد الحصص الأسبوعية المعتمدة للمقرر أي تخصص حصتان للاختبار في المقرر الذي عدد حصصه الأسبوعية المعتمدة أربع حصص .

يراعي أيضاً أثناء توزيع حصص المقرر أن تخصم الأجازات الرسمية والعطلات والأجازات العارضة للمعلم ، ويخصم ذلك من الوزن النسبي لعنصر الزمن بالنسبة للمقرر .

وفيما يلي نموذج مقترحة للتخطيط السنوي :

نموذج لتخطيط سنوي

التخطيط السنوي لمقرر .... الصف : الثالث .... عدد الحصص : أربع حصص أسبوعياً موزعة على يومين

م	محتوى المقرر الدراسي مقسم إلى وحدات دراسية	سبتمبر ٣	سبتمبر ٤	أكتوبر ١	أكتوبر ٢	أكتوبر ٣	أكتوبر ٤	نوفمبر ١	نوفمبر ٢	نوفمبر ٣	نوفمبر ٤	ديسمبر ١	ديسمبر ٢	ديسمبر ٣	ديسمبر ٤	يناير ١	يناير ٢	يناير ٣	يناير ٤	الوزن النسبي
١	الوحدة الأولى	X X	X X	X X	إجازة الاحتفال بانتصارات أكتوبر													اختبار نصف العام	إجازة نصف العام	٪١٩
٢	الوحدة الثانية				X	X X	X X	X X												٪٢٥
٣	الوحدة الثالثة								X X	X X	X X	X								٪٢٢
٤	الوحدة الرابعة											X	X X	X X	X					٪١٩
٥	الوحدة الخامسة														X	X X	X X			٪١٥
	المجموع	٢×٦=١٢ حصة			٢×٧=١٤ حصة				٢×٧=١٤ حصة				٢×٦=١٢ حصة			٢×٥=١٠ حصة				٦٢ حصة
		٪١٩=٦٢÷١٢			٪٢٢,٥=٦٢÷١٤				٪٢٢,٥=٦٢÷١٤				٪١٩=٦٢÷١٢			٪١٧=٦٢÷١٠				٪١٠٠

* المستوى الثاني : التخطيط على مستوى الوحدة الدراسية :

يتكون المقرر الدراسي من وحدات تدريسية يحتوي كل منها على عناصر متجانسة من حيث طبيعة المضمون ، وتمتاز الوحدة الدراسية بالتكامل ، فهي جزي متكامل من المقرر الدراسي ، والوحدة التدريسية تعالج دائماً موضوعاً متكاملاً .

يعرف التخطيط على مستوى الوحدة الدراسية بأنه عملية تصور مسبق للأهداف التدريسية الخاصة بهذه الوحدة الدراسية وتوزيعها إلى دروس وتحديد عدد الحصص النظرية والعملية لكل منها وأساليب التدريب والتقويم المقترحة لتحقيق تلك الأهداف ، وتتضمن خطة الوحدة الدراسية ما يلي :

١. تحليل أهداف الوحدة الدراسية إلى أهداف تدريسية ، وتحديد مجال هذه الأهداف من حيث كونها أهدافاً معرفية أو نفس حركية أو وجدانية أو تحديد درجة أهمية هذه الأهداف .

وتصنف الأهداف التدريسية من حيث درجة أهميتها في ثلاث فئات :

(أ) الأهداف الواجبة التحقيق : ذات أهمية قصوى ويجب تحقيقها لدى جميع الطلاب .

(ب) الأهداف المفضلة التحقيق : ذات أهمية أقل من تلك من حيث العناية والتركيز .

(ج) الأهداف المستحسنة التحقيق : ذات أهمية ثانوية بالنسبة للأداء .

٢. إعداد خطة تنفيذ للوحدة الدراسية : تتضمن هذه العملية ما يلي :

(أ) دراسة الأهداف التدريسي للوحدة من حيث المضمون وتوزيعها على دروس يغطي كل درس منها موضوعاً متكاملاً .

(ب) تحديد عدد الحصص اللازم تخصيصها لتنفيذ كل درس نظري أو عملي.

(ج) تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة للاستخدام لتغطية كل من الأهداف التدريسية للوحدة مثل : المحاضرة والمناقشة ، والمشاهدة العملية ، والتعلم الذاتي ، وحل المشكلات والعصف الذهني والزيارة الميدانية .

(د) تحديد استراتيجيات التقويم المناسبة للتأكد من تحقيق الأهداف التدريسية والعناصر التي يجب أن تشملها الأساليب .

ويقترح استخدام النماذج الموضحة لتحليل الأهداف وبناء الوحدة

نموذج إعداد خطة تنفيذ الوحدة الدراسية

نموذج إعداد خطة تنفيذ الوحدة الدراسية

المقرر الدراسي / .... عنوان الوحدة / ....

زمن الوحدة / .... التتابع الزمني للوحدة / ....

مقدمة الوحدة /

....

....

....

أهداف الوحدة / معرفية – مهارية – وجدانية

معرفية..

مهارية..

وجدانية..

المحتوى العلمي للوحدة / النظري والعملي

....

....

دروس الوحدة /

الدرس الاول..

الدرس الثاني..

الدرس الثالث..

استراتيجيات تدريس الوحدة / ....

الوسائل التعليمية المقترحة / ....

استراتيجيات التقويم / ....

المراجع العلمية / ....

ملاحظات وتعليقات / ....

❋ المستوى الثالث : التخطيط على مستوى الدرس (إعداد خطة الدرس) :

التخطيط للدرس هي عملية دراسة وتحديد النشاطات ، والفعاليات ، والإجراءات المختلفة التي تتضمنها العملية التعليمية ، وبرمجتها ، وتحديد دور كل من الملم أو الطلاب في تنفيذها من أجل تحقيق الأهداف التدريبية المحددة للدرس ضمن الوقت المخصص له أو في ضوء الإمكانيات والتسهيلات التعليمية المتوفرة .

تتضمن هذه المهارة الرئيسية قدرة المعلم على تحديد موضوع الدرس بدقة ووضح ، و صياغة أهدافه صياغة إجرائية دقيقة وتصنيفه إلى جوانب النمو الثلاثة (المعرفي- الحركي- الوجداني) ، كذلك تحديد المدركات والمفاهيم الأساسية والفرعية والتعميمات التي تلزم لتحقيق الأهداف ، مع مراعاة تكامل المادة العلمية مع المصادر التعليمية الأخرى ، وتحديد طرق واستراتيجيات التدريس التي تتناسب مع كل درس ، واختيار الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية المناسبة لكل درس وأن تكون في صورة بدائل متنوعة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم واستخدامها استخداماً فعالاً ، وتجهيز الخامات وإعداد الأدوات التي تحقق أهداف الدرس مع مراعاة تكامل أساليب التقييم مع التدريس وارتباطه بأهداف الدرس وموضوعاته وتنوعه ، بحيث يكشف جوانب الضعف والقوة في المتعلم خصوصاً وهو عبارة عن المعايير الحقيقية للتقييم بعد انتهاء العملية التعليمية . والمعلم لابد وأن يكون قادراً على أن :

- يحدد المستوى المبدئي لسلوك الطلاب اللازم للتعلم .
- يصنف أهداف الدرس تبعاً لجوانب النمو الثلاثة .
- يصوغ أهداف الدرس صياغة إجرائية .
- يستنبط المفاهيم الأساسية اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة .
- يحدد التعميمات والحقائق اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة .
- يعد مقدمة مناسبة للدرس مع الربط بالدرس السابق .

- يحدد خطوات السير فى الدرس •
- يحدد طرق و إستراتيجيات التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف •
- يحدد الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم والوسائل في صورة بدائل متنوعة وبما يتناسب مع تحقيق الأهداف الموضوعة •
- ينظم محتوى الدرس تنظيما منطقياً وسيكولوجياً •
- يجهز الخامات والأدوات التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المحددة إذا لزم الأمر لذلك •
- يحدد معايير التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة
- يعد نهاية للدرس يستخلص فيها المفاهيم والتعميمات كما يمهد للدرس اللاحق

١. مفهوم خطة الدرس :

خطة الدرس هي أداة يعدها المعلم وتتضمن مجمعة من النشاطات والفعاليات والإجراءات المنظمة والمبرمجة زمنياً أو أدوار كل من المعلم والطلاب في تنفيذ هذه النشاطات والإجراءات ويستخدمها المعلم كدليل لمساعدته في قيادة العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المحددة للدرس في الوقت المخصص له وعلى ضوء التسهيلات التعليمية المتوافرة .

٢. أنواع خطة الدرس :

بالرغم من وجود نماذج وأشكال مختلفة لخطة الدرس ، إلا أنه يمكن تمييز الأنواع التالية لخطة الدرس :

(أ) من حيث طبيعة المادة التعليمية أو المنهج توجد الأنواع التالية لخطة الدرس:

- **خطة الدرس النظري** : الخطة التي تستخدم لتدريس المعلومات النظرية .
- **خطة الدرس العملي** : الخطة التي تستخدم لعرض المهارات العملية والتدريب عليها .

(ب) من حيث درجة تفصيل الخطة : توجد الأنواع التالية :

- **خطة الدرس المختصرة :** الخطة التي تحوي على العناصر الرئيسة للخطة .
- **خطة الدرس المفصلة :** الخطة التي تحتوي على كافة عناصر خطة الدرس.

٣. **أهمية خطة الدرس وفوائدها :** وفيما يلي تحديد لأهم فوائد خطة الدرس :

(أ) تساعد المعلم على التفكير بالدرس قبل البدء بتنفيذه ، وبذلك يستطيع تصور الصعوبات التي يمكن أ، تواجهه ويعد نفسه لمواجهتها والتغلب عليها مما يزيد من ثقته بالنفس .

(ب) تساعد المعلم في تنظيم العدد والمواد والوسائل المعينة اللازمة لتنفيذ الدرس واستخدامها في الوقت المناسب .

(ج) تضمن عرض وشرح المعلومات أ المهارات الأساسية التي يتضمنها الموضوع .

(د) تساعد المعلم في السيطرة على الموقف التعليمي من حيث تسلسل النشاطات والإجراءات أو المدة الزمنية لكل منها .

(ه) تمثل وثائق مكتوبة عن المواضع التي تم تدريسها .

(و) تمثل قاعدة ومنطلقاً للتطوير والتحسين .

(ز) تساعد المعلم في الربط بين الدرس والمواضيع المتتالية له .

٤. **محتوى خطة الدرس :**

مهما اختلفت أشكال ونماذج وأنواع خطة الدرس ، فلابد من أن تتضمن معلومات كافية للإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية :

السؤال الأول : ماذا سيتعلم الطالب ؟ تتضمن الإجابة على هذا السؤال ما يلي :

- تحديد الأهداف التعليمية المطلوب بلوغها من قبل الطلاب في نهاية الدرس ، وهذه الأهداف يجب أ،تكون مصاغة بدقة ووضوح وتسلسل منطقي وبطريقة سلوكية قابلة للقياس والتقويم .

- تحديد محتوى التعليم (المادة التعليمية) إلى جانب المعلومات النظرية والمعارف والمهارات العملية والتطبيقية التي تغطيها في الدرس ، ويتم ذلك بتحليل الأهداف التعليمية المحددة للدرس .

السؤال الثاني : كيف سيتم تحقيق ذلك ؟ تتضمن الإجابة على هذا السؤال ما يلي :

- اختيار طريقة التدريس المناسبة لتقديم المادة التعليمية التي يتضمنها الدرس.
- ترتيب المادة التعليمية حسب التسلسل المناسب لتقديمها أثناء الدرس .
- تحديد الوسائل المعينة المناسبة لاستخدامها في توضيح المادة التعليمية أثناء الدرس .
- تحديد وتحضير المواد واختيار وعداد العدد والأجهزة اللازمة لاستخدامها من قبل المعلم أو الطلاب أثناء الدرس.
- تحديد المراحل الرئيسة لتقديم المادة وتحديد الزمن اللازم لكل مرحلة.
- تحديد النشاطات والفعاليات التي سيقوم بتنفيذها كل من المعلم والطلاب في كل مرحلة .
- تحديد السبل والوسائل الكفيلة بإثارة اهتمام ومشاركة الطلاب وخلق الرغبة في العلم لديهم ، والمحافظة على مستوى مقبول من الاهتمام والمشاركة والانتباه لديهم على مدار الدرس .

السؤال الثالث : كيف سيتم التحقق من عملية التعلم ؟ تتضمن الإجابة على هذا السؤال ما يلي :

- تحديد العناصر الرئيسة التي سيتم تقويم الطلاب بموجبها للتحقق من فاعلية عملية التعليم .
- تحديد أداة التقويم المناسبة وطريقة استخدامها .

٥. توزيع وقت الدرس :

مخطط	إجراءات الدرس	الزمن الفعلي
٣ ق	تهيئة الطلاب وتشويقهم .	
٤ ق	مقدمة وربط بما سبق .	
١٠ ق	الجزء الأول من الدرس (خطوة بخطوة) .	
٥ ق	أسئلة في الجزء الأول من الدرس .	
١٠ ق	الجزء الثاني من الدرس (عادة الجزء الجديد في الموضوع)	
٥ ق	أسئلة في الجزء الثاني من الدرس .	
٨ ق	تلخيص ونقاط حاكمة وأسئلة عامة .	
٤٥ ق		

ويوجد نوعان من خطط الدروس هي خطة الدرس النظري وخطة الدرس العملي ، وفيما يلي شرح تفصيلي لكل منهما :

❑ خطة الدرس النظري :

١. مفهوم الدرس النظري :

الدرس النظري هو الدرس الذي يتم من خلاله إكساب الطلاب معلومات نظرية ومعارف متعلقة بالمفاهيم والمبادئ العلمية ، وعادة يستخدم المعلمون مزيجاً من طريقتي المحاضرة والمناقشة في تنفيذ الدروس النظرية ، ويستغرق الدرس النظري حصة أو اثنين ، ولكنه في بعض الأحيان يمتد ليغطي عدة حصص متتالية تفصل بينها استراحات قصيرة .

٢. أجزاء وعناصر خطة الدرس النظري :

هناك العديد من النماذج المستخدمة لتنظيم وإعداد خطة الدرس النظري، وبالرغم من ذلك فإن هذه النماذج تتكون من عدد من العناصر الرئيسة التي يمكن تنظيمها كما يلي :

أولاً : معلومات عامة عن الدرس ، وتشتمل هذه المعلومات على العناصر التالية :

- **موضوع الدرس :** يجب أن يكون موضوع الدرس محدداً وواضحاً وملائماً بحيث يعكس محتوى الدرس وفي بعض الأحيان يلجأ المعلمون إلى استدراج الطلاب وتشويقهم للتوصل إلى موضوع الدرس بهدف إثارة اهتمامهم .
- **عدد حصص الدرس :** لاشك أن عدد حصص الدرس، وتحديد زمن التدريس اللازم للحصة، وميعادها تؤثر على تخطيطه لذلك يقوم المعلمون بتحديد الأهداف التعليمية ومحتوى الدرس بما يتلاءم مع الوقت المخصص .
- **رقم الدرس وعنوان الوحدة :** وعدد حصصه المخصصة والتخصص والشعبة أو الصف ، يؤثر بشكل كبير على فاعلية الدرس .
- **مكان تدريس الحصة:** سواء داخل الفصل الدراسي ، أو خارج الفصل الدراسى، وهذا يدل على أنة يمكن أجراء تدريس الدرس فى الأماكن المختلفة والمتنوعة حسب خصائص الطلاب.
- **عنوان الدرس:** يجب على المعلم أن يختار **عنوان درسه**، ويكون مناسبا لمحتوى الدرس والخبرات التعليمية التى يتضمنها، وبذلك يسهل على المعلم تحديد أهداف الدرس تحديدا دقيقا وصادقا .
- **تحديد مستوى الطلاب:** يجب على المعلم تحديد مستوى التلاميذ حيث يتوقف التخطيط على نوعية التلاميذ . فهناك تلميذ متفوق و تلميذ عادى و تلميذ بطيء التعلم . فيتم التخطيط حسب قدرات كل تلميذ واستعداداتة . كما يعمل المعلم على تحديد المراجع حتى يرجع إليها التلاميذ .

ثانياً : الأهداف السلوكية للدرس :

إن تحديد الأهداف السلوكية للدرس يعتبر من النقاط الهامة التي يقوم بها المعلم ، ويجب أن تتصف الأهداف السلوكية بالوضوح والدقة وأن تكون مصوغة بطريقة سلوكية قابلة للقياس والملاحظة ، وأن تكون متمشية مع الأهداف التربوية

المنشودة . ويتحدد عدد الأهداف التدريسية في ضوء الموضع والوقت المخصص ودرجة أهمية كل هدف سلوكي .

ثالثاً : محتوى الدرس :

- **محتوى المادة الدراسية:** يؤثر المحتوى من حيث مضمونه النظري والعلمي وعمق وحجم كل منهما في عملية التخطيط لتدريس هذا المقرر بطريقة متوازنة تضمن حسن استخدام عناصر التسهيلات التعليمية من مرافق ومختبرات وورش .

كما يؤثر الجانب العملي لمحتوى المقرر في تحديد وحصر الخامات اللازمة للتطبيقات العملية وإعدادها ومتابعة تأمينها ، ويتم هنا أيضاً حصر وتحديد الأعمال والمشاريع التقنية التي يمكن تنفيذها ، من خلال التطبيقات العملية التي يتضمنها المقرر سعياً نحو خفض كلفة التعليم عن طريق تخفيض كلفة المواد التدريبية المستهلكة .

يجب على المعلم إلى جانب الكتاب المدرسى فى تحديد المادة التعليمية او المادة العلمية للدرس ان ينتقى ايضا المادة العلمية من شتى طرق المصادر مثل الصحف اليومية - الدوريات - المراجع العلمية - كذلك من الأحدث الجارية - القضايا المعاصرة - الانترنت ، بمعنى ان خطة الدرس تكون من مصادر التعليم المتنوعة .

- **تحديد المفاهيم الأساسية والتعميمات :** تعتبر مهارة تحديد المفاهيم الأساسية للدرس من الكفايات الرئيسية التي ينبغي على المعلم أن ينفذها . فلابد وأن يعرف معناها ومواصفتها وأنواعها وكيفية تحديدها وفائدتها بالنسبة للدرس ، وكذلك طرق قياسها والتدريب على استخدامها فى التدريس .

كما تعتبر مهارة تحديد التعميمات للدرس من المهارات الرئيسية أيضاً ينبغي على المعلم أن ينفذها : فلابد وأن يعرف معناها وتكوينها ومستوياتها واستخداماتها وأهميتها بالنسبة للدرس . والتدريب على تكوينها وعلاقتها بالمفاهيم الأساسية والفرعية للدرس ، والمعلم لابد أن يكون واعياً وقادراً على أن :

- يبين معنى المفهوم وتكوينه ومواصفاته وفائدته للدرس .
- يحدد المفاهيم الأساسية والفرعية للدرس بوضوح .
- يوضح معنى التعميم وتكوينه ومستوياته واستخدامه .
- يوضح علاقة المفاهيم بالتعميمات .
- يبين أهمية التخطيط للتدريس على أساس التعميمات .

يبين أهمية التخطيط للتدريس على أساس المفاهيم الأساسية

يتكون محتوى الدرس من العناصر الرئيسية التالية :

(أ) **المقدمة :** تهدف إلى إثارة الاهتمام لدى الطلاب وخلق الرغبة لديهم في عملية التعليم ، ويتم ذلك باستخدام أساليب كثيرة منها :

- تعرف الطلاب إلى الأهداف التدريسية للدرس وما هو متوقع منهم مع نهاية الدرس .
- ربط موضوع الدرس بالمواضيع السابقة التي تمت تغطيتها .
- التركيز على أهمية موضوع الدرس بالنسبة للطلاب .
- ربط موضوع الدرس وتقريبه من اهتمامات الطلاب .
- ربط موضوع الدرس بالواقع من خلال توضيح علاقته بالأحداث التاريخية والأحداث الهامة في حياة الطلاب .
- استخدام الوسائل التعليمية حول الموضوع مثل الصور والنماذج والمخططات وغيرها .
- استخدام مدخل الطرائف العلمية .

(ب) **تقديم الدرس :** يستغرق هذا الجزء من الدرس معظم الوقت المخصص ويتضمن العناصر والفعاليات التالية :

- **مضمون الدرس :** ويشمل الأجزاء والنقاط الرئيسة للمادة التي ستتم تغطيتها وتقديمها خلال الدرس ، ويراعى عند تحديد مضمون الدرس

التسلسل من المعلوم إلى المجهول أو من البسيط إلى المركب أو من الواقعي إلى المجرد .

(ج) ما يقوم به المعلم : من فعاليات ونشاطات لتغطية الجوانب أو العناصر أو الأجزاء لمادة الدرس أو نقاطها الرئيسية مثل : العرض والشرح والتلخيص المرحلي ، قيادة المناقشة ، وتوجيه الأسئلة حول الموضوع ، توزيع التمارين والتطبيقات والممارسات .

(د) ما يقوم به الطلاب : من نشاطات وفعاليات من قبل المعلم لتغطية مادة الدرس مثل : المشاركة في النقاش ، حل التمارين وإجراء التطبيقات والممارسات الفردية والجماعية حسب ما يقرره المعلم والإصغاء إلى المعلم أثناء الشرح وتسجيل الملاحظات .

(ه) المتطلبات من أجهزة ومواد تعليمية : التي سيستخدمها المعلم عند عرض وتوضيح إجزاء وجوانب وعناصر الدرس أو نقاطه الرئيسة مثل (الطباشير، الخرائط ، اللوحات التعليمية ، الشفافيات التعليمية ، والأفلام ،والشرائح وغيرها).

(و) التوقيت : تحديد الزمن اللازم لكل من الفعاليات والنشاطات التي سيتم تنفيذها أثناء تقديم الدرس وترتيب هذه النشاطات والفعاليات بشكل منطقي يخدم الدرس ويؤدي إلى تحقيق أهدافه .

(ز) الخلاصة : تهدف الخلاصة إلى التركيز على النقاط الرئيسة التي تمت تغطيتها في الدرس أو تحديد الاستنتاجات التي تم التوصل إليها ، وتتم الخلاصة بإتباع أحد الأسلوبين التاليين :

- قيام المعلم بعرض النقاط الرئيسة أو الاستنتاجات التي تم التوصل إليها
- قيام المعلم بتوجيه أسئلة حول النقاط الرئيسة أو الاستنتاجات التي تم التوصل إليها أي التلخيص من خلال التقويم .

(ح) التقويم : يهدف إلى التحقق من حصول عملية التعلم وتحقيق الأهداف التدريسية للدرس ،ويتم ذلك باستخدام أحد الأسلوبين التاليين :

- قيام المعلم بتوجيه أسئلة شفوية إلى الطلاب حول النقاط الرئيسة التي تمت تغطيتها في الدرس .

(ط)الأنشطة المصاحبة :

يجب أن تكون الأنشطة التعليمية المصاحبة للدرس سهلة وبسيطة وقد تكون قبل الدرس بهدق اعداد الدرس جيدا او ان تكون تابعة للدرس للوصول الى الهدف المنشود ويراعى فى الأنشطة التعليمية الاتى :

أ ـ ان تكون الأنشطة مناسبة لمستوى التلاميذ .

ب ـ ان تكون متصلة بموضوع الدرس .

ج ـ ان تكون لها وظيفة حقيقية فى الموقف الاتعليمى وليست على الهامش.

(ي) المخلص السبورى :

تعتبر السبورة وسيلة إيضاح هامة يستخدمها المعلم فى الكتابة والرسم عليها وتفهم وتوضيح المفاهيم والمصطلحات، **وظائف استخدام السبورة :**

أ ـ عرض المصطلحات والمفاهيم الجديدة .

ب ـ توضيح بعض الأفكار والمعلومات .

ج ـ كتابة الملخص السبورى الشامل لعملية شرح الدرس .

- قيام المعلم بإجراء اختبار كتابي سريع يتضمن أسئلة قصيرة وموضوعية من المادة التي تمت تغطيتها في الدرس .

أيضاً قد تتضمن خطة الدرس المراجع التي يستطيع المعلم الرجوع إليها والمراجع التي يرجع إليها الطلاب ، هذا بالإضافة إلى جزء الملاحظات والتعليقات عن التدريس للدرس .

(ك) نماذج خطة الدرس النظري : هناك نماذج عديدة لخطة الدرس النظري تختلف من حيث الشكل أومن حيث درجة التفضيل حيث يستطيع المعلم اختيار النموذج المناسب له تبعاً لخبرته وممارسته ، ففي حين يلجأ المعلم المبتدئ إلى استخدام النموذج المفصل يستطيع المعلم الممارس استخدام النموذج المختصر .

وفيما يلي نماذج مقترحة لخطة الدرس النظري :

نماذج من خطط الدروس اليومية

نموذج لخطة درس (١) في ضوء معايير الجودة

عنوان الدرس---------

- مقدمة : .... (ومدى ارتباط الدرس بخرائط المنهج)
- الأهداف الإجرائية السلوكية (المعرفية – مهارية – وجدانية)
- الأفكار الرئيسة (المفاهيم، المهارات، القيم)
- مهارات التفكير :
- المهارات الحياتية :
- القضايا المتضمنة :
- معينات التدريس (الأدوات والوسائل التعليمية والتكنولوجية المستخدمة) ووثائق تثبت استخدامه للإمكانات المتاحة ، ومصادر المعرفة .
- مصادر المعرفة التي يمكن استخدامها ، ومنها مواقع البحث في الانترنت
- محتوى الدرس
  - التمهيد للدرس
  - عرض الدرس

ماذا ادرس (المحتوى)	وكيف ادرس (استراتيجيات التعليم والتعلم) الأنشطة التربوية .	الخطة الزمنية .
....	....	
....	....	
....	....	
....	....	
....	....	
....	....	
....	....	
....	....	

- الخاتمة
  - الملخص السبوري
  - استراتيجيات التقييم
  - الواجب المنزلي
  - تعليقات وملاحظات
  - ومراجع للمعلم ومراجع المتعلم

نموذج لخطة درس(٢)

عنوان الوحدة :............عنوان الدرس---------الفصل : ....الحصة :..............

مقدمة : ....(ومدى ارتباط الدرس بخرائط المنهج

المفاهيم- المهارات- القيم.	الأهداف الإجرائية			مهارات التفكير	المهارات الحياتية	معينات التدريس	الأنشطة التعليمية والتربوية			أساليب التقويم	الواجب المنزلي
	معرفية	مهارية	وجدانية				ماذا أدرس (المحتوى)	كيف أدرس (استراتيجيات التعليم والتعلم)	الخطة الزمنية.		

- معينات التدريس (الأدوات والوسائل التعليمية والتكنولوجية المستخدمة)
- ووثائق تثبت استخدامه للإمكانات المتاحة، ومصادر المعرفة.
- مصادر المعرفة التي يمكن استخدامها. ومنها مواقع البحث في الانترنت
- تعليقات وملاحظات

نماذج من خطط الدروس اليومية(٣)

الموضوع الد رس / ....

الفصل / .... الحصة / ....

وسائل المتابعة والتقويم	
	الأهداف / المقدمة / العرض / التطبيق / التلخيص / التعينات / المواد والوسائل التعليمية / المراجع والمصادر /

نموذج مقترح لتحضير الدروس اليومية(٤)

الدرس / .... التاريخ / .... السنة الدراسية / ....

سن التلميذ/................. زمن الحصة / ....

الهدف العام للدرس / ....

م	خطوات الدرس	المادة	طريقة المعالجة
١	المقدمة :		
٢	عرض :		
٣	ربط :		
٤	استنتاج :		
٥	تطبيق :		

نموذج مقترح لتحضير الدروس اليومية(٥)

الدرس / .... التاريخ / .... السنة الدراسية / ....

سن التلميذ/................. زمن الحصة / ....

الهدف العام للدرس / ....

المراحل	العناصر	الأساليب المستخدمة وفاعليات المعلم والطلاب	المتطلبات	الوقت المخصص بالدقيقة
المقدمة /				
تقديم الدرس /				
الخلاصة /				
التقويم /				

❑ خطة الدرس العملي :

* **مفهوم الدرس العملي :** هو الدرس الذي يتم من خلاله إكساب الطلاب مهارات عملية أجزاء وعناصر خطة الدرس العملي .

عند إعداد خطة الدرس العملي يجب الأخذ في الاعتبار الأسس والخطوات والمراحل التي يتم فيها تعليم المهارات العملية حيث تأتي خطة الدرس العملي بالتالي متوافقة مع هذه الأسس والخطوات ، ومن ثم فإن خطة الدرس العملي تتضمن العناصر التالية :

أولاً : معلومات عامة عن الدرس العملي :

وتشمل هذه المعلومات عناصر مشابهة لعناصر الدرس النظري وهي :

- اسم الفصل .
- عدد حصص الدرس .
- موضوع الدرس .
- رقم الدرس .

ثانياً : الأهداف التدريسية للدرس العملي :

إن تحليل الأهداف التدريسية الأدائية للدرس العملي تعتبر من النقاط الهامة التي يجب أن يقوم بها المعلم ، ويتضمن تحليل الأهداف التدريسية الأدائية للدرس إجراء ما يلي :

1. تحليل الأهداف التدريسية الأدائية إلى المهارات الأدائية التي يتضمنها .
2. تحليل خطوات أداء المهارات الأدائية وترتيبها بالتسلسل الصحيح .
3. حصر وتحديد النقاط الحاكمة في أداء المهارات المطلوبة للتركيز عليها أثناء التدريب والتقويم .

٤. تحديد درجة أهمية المهارات الأدائية لأخذ ذلك بعين الاعتبار أثناء التدريب .

ثالثاً : محتوى الدرس العملي :

يتكون الدرس العملي من العناصر والمراحل الرئيسة التالية :

١. مقدمة الدرس العملي :

تهدف المقدمة إلى إثارة اهتمام الطلاب وخلق الرغبة لديهم في التعليم ويتم ذلك باستخدام أساليب مختلفة ، وتمتاز خطة الدرس العملي بالإضافة إلى ما تم توضيحه في مقدمة الدرس النظري بما يلي :

- وجوب التأكيد على تعليمات وقواعد السلامة والصحة المهنية المتعلقة بمكن تنفيذ الدرس العملي .
- وجوب تفسير المفاهيم الفنية والمعلومات النظرية المرتبطة بالمهارات العملية التي يتضمنها الدرس العملي وتتراوح مدة مقدمة الدرس العملي من ٥ إلى ١٠ دقائق .

٢. إجراء المشاهدة العملية والتطبيق تحت إشراف المعلم :

وفيما يلي خطوات أداء المهارات حسب التسلسل الصحيح والنقاط الحاكمة في أداء هذه المهارات :

(أ) ما يقوم به المعلم : إجراء المشاهدة العملية (تنفيذ المهارة) حسب الخطوات الصحيحة لتلك المهارة ، والتركيز على النقاط الحاكمة في الأداء وتصويب ومناقشة الأخطاء التي تحدث في أثناء تنفيذ (تقليد) الطلاب للمهارة في مرحلة التطبيق تحت إشراف المعلم .

(ب) ما يقوم به الطلاب : يقلد الطلاب المعلم في تنفيذ المهارة بعد انتهاء المعلم من إجراء المشاهدة العملية .

(ج)الأجهزة والوسائل والعدد والأدوات وكل ما يلزم المعلم والطلاب لتنفيذ المهارة وبالعدد الكافي .

(د) التوقيت : يجب تحديد الوقت اللازم والمخصص لكل من أجراء المشاهدة من قبل المعلم وتنفيذ (تقليد) أحد الطلاب للمهارة أثناء التطبيق تحت إشراف المعلم .

(ه) الخلاصة : تلخيص المهارات التي تم التدريب عليها في الدرس والخطوات الرئيسة لتنفيذها والتركيز على النقاط الحاكمة وتستغرق مدة الخلاصة حوالي ٥ دقائق .

(و) الممارسة والمتابعة والتقويم : وتتضمن :

- أسماء التمارين العملية المراد تنفيذها من قبل الطلاب أثناء الممارسة سواء أكانت الممارسة فردية أو جماعية .

- استمارات تقوم أداء الطلاب للتمارين العملية لاستخدامها من قبل المعلم لتسجيل نتائج الطلاب أثناء تنفيذهم للتمارين .

- الوقت المخصص للممارسة : يجب تحديد الوقت اللازم للممارسة الفردية أو الجماعية والذي يضمن تحقيق الأهداف التدريبية للدرس العملي ;

(ز) نماذج خطة الدرس العملي : هناك نماذج عديدة مستخدمة لخطة الدرس العملي تختلف عن بعضها البعض من حيث الشكل ودرجة التفصيل ، ويستطيع المعلم اختيار النموذج المناسب تبعاً لخبرته وممارسته ، ففي حين يلجأ المعلم المبتدئ إلى استخدام النموذج المفصل بينما المعلم الممارس يستخدم النموذج المختصر .

وفيما يلي مقترح لنماذج لخطط الدرس العملي .

خطة تنفيذ الدرس العملي

- محتوى الدرس .

مراحل الدرس	العناصر	المتطلبات	الوقت المخصص (دقيقة)
المقدمة .			
إجراء المشاهدة والتطبيق تحت إشراف .	المهارات وخطواتها الرئيسية .	العدد والأجهزة والمواد اللازمة .	
الخلاصة .			
الممارسة . المتابعة . التقويم .	التمرين / التمارين المطلوب ممارستها .	استمارة تقويم الأداء ، العدد والأجهزة والمواد اللازمة .	

نموذج تحديد المحتوى من خطة الدرس العملي

- خطة الدرس : ــــــــــــ
- الهدف العام من الدرس : ــــــــــ

[illegible]	[illegible]	الطريقة	النشاط الذي يقوم به الطالب	الوقت المخصص	ملاحظات

خطة درس : ....

المدرسة : .... الصف : .... الفصل : ....

التاريخ : .... المادة : ....

الآلات والمواد : ....

....

....

الإعداد للتدريب : ....

....

....

التطبيق والواجبات : .... يركز هنا على ما يؤديه الطالب .

....

....

التقويم : ....

....

....

*** استمارة حصر الواجبات :**

المادة : .... العملية : ....

م	الواجب	عدد مرات أدائه	أهميته	مدى صعوبة تعلمه	ملاحظات
١	إعداد مكان العمل، وهكذا ...	مرة يوميا	متوسطة	سهلة	

● استمارة تفصيل الواجبات :

المهمة : .... العملية : .... الواجب : إعداد مكان العمل .

م	خطوات تنفيذ الواجب	نوع الأداء	مدى صعوبة تعلمه	ملاحظات
١	ترتيب الأدوات طبقاً لاستخدامها .	تذكر .	سهل .	
٢	تركيب وإعداد ..... وهكذا	أداء عملي .	متوسط .	

● استمارة تقويم أداء الطلبة للتمرين أو التطبيق

استمارة تقويم أداء الطلبة للتمرين أو التطبيق

اسم التمرين أو التطبيق : ....

مكان التنفيذ / ....

اسم المعلم : ....

التاريخ : .... التوقيع : ....

أسماء الطلبة

الرقم	خطوات الأداء أو عناصر التقويم	العلامة المخصصة	العلامة المستحقة											
١	ربط	٢												
٢	تركيب .	٣												
٣		٤												
٤	مسك وتحريك	٦												
٥	تنظيف	٣												
٦	فحص !	٣												
	المجموع العام	٢٠												

٢. مهارات تحليل المحتوى التدريسي :

يتبين معنى مفهوم محتوى التدريس من خلال طرح أهم الاسئلة التي يمكن أن تدور في ذهن مصممي التدريس ، عندما يتصدون لمهمه تصميم التدريس وهي:* لماذا ندرس ؟ ، * كيف ندرس ؟،* كيف نعرف أثر ما درسناه ؟ وذلك بهدف تحليل محتوى التدريس واشتقاق جوانب التعلم من مفاهيم ومهارات وقيم واتجاهات.

أ - أهداف تحليل محتوى التدريس :أن عملية تحليل المحتوى تمثل احدى الكفايات التدريسية الهامة المتطلبة للتخطيط الحين لعملية التدريس / التعلم ، وتهدف هذه العملية إلى:

- تحديد العناصر الاساسية للتعلم من معارف ومهارات واتجاهات .
- تجنب المعلم العشوائية في التدريس .
- ترفع من مستوى الثقه في اختياره لاستراتيجيات التدريس.
- تمكنه من جميع عناصر الموضوع .

ب - العمليات الفرعية لمعالجة محتوى التدريس .

- التعرف المبدئي على المحتوى.
- تقويم المحتوى وتنقيحة .
- تحليل المحتوى .
- انتقاء مفردات المحتوى ذات الأولوية في التدريس .
- تنظيم تتابع المحتوى . ا
- اعداد المحتوى في صورته النهائية

ج - تنظيم محتوى التدريس: يحتاج إتمام هذا التنظيم إلي توافر أمرين هما:

١) وجود قائمة بمفرادات المحتوى .

٢) تبنـــي احـــد توجهـــات تنظـــيم المحتـــوى Content organizing approach و توظيفه في تنظيم تتابع المحتوي ، و علي مصصـمي التدريس اختيار أحد التوجهات التالية :

- التوجه الهرمي Hierarchical Approach .
- التوجه التفصيلي (التوسعي) Elaboration approach
- التوجه النمائى Developmental approach .
- التوجه الزمني Chronological approach .
- التوجه التتابعي Procedure sequence .

أن تحليل المحتوى التدريسي يتطلب من مصمم التدريس أن يكون ملماً بثلاث جوانب اساسية تشكل تحليل هذا المحتوى،

الجانب الأول: تحديد مفاهيم المحتوى التدريسي

الجانب الثانى : تحديد مهارات المحتوى التدريسي:

الجانب الثالث: تحديد قيم واتجاهات المحتوى التدريسي:

وهذه الجوانب الثلاث سوف نتاولها بالتفصيل فيما يلي:

الجانب الأول: تحديد مفاهيم المحتوى التدريسي

على مصمم التدريس مراعاة : مراحل تكوين المفاهيم، وأساليب تعلمها، ومبادئ تدريسها،ومستويات قياسها :

*** مراحل تكوين المفاهيم :**

إن عملية تكوين المفاهيم لدى الفرد تتم خلال تعامله مع المثيرات التى يواجهها والمواقف والخبرات التي يمر بها فتتكون له صورة ذهنية عنها بناء على إدراكه للصفات المشتركة بينها ويميز هذه الصورة الذهنية اسم أو رمز يدل على المفهوم وبهذه الطريقة يتم تشكيل العديد من المفاهيم لدى الأطفال، **وتمر عملية تكوين المفاهيم بأربع مراحل يتم ربطها بمراحل نمو الطفل كالآتى:**

- **المرحلة الأولى :** وفيها يميز الطفل الأشياء عن طريق اختلاف استجاباته للأشياء المختلفة.
- **المرحلة الثانية :** وفيها يبدأ الطفل باستخدام الألفاظ للتعبير عن الأشياء المفردة ولا يستطيع استخدام المجموعات.
- **المرحلة الثالثة :** وفيها يستجيب الطفل استجابة موحدة للأشياء المتشابهة ولكنه لا يستطيع أن يعطى صياغة لفظية للمفهوم.
- **المرحلة الرابعة :** وفى هذه المرحلة الأخيرة يصبح الطفل قادراً على إعطاء تعريف مقبول للمفهوم.

من هذا المنطلق فإن المفاهيم تتكون أولاً من خلال التعريف الحسى للأشياء والمواقف الجزئية فى البيئة ثم تبدأ مرحلة تصنيف هذه الأشياء والمواقف فى مجموعات وتنتهى بتجريد الخواص المشتركة بينها والتعبير عنها لفظياً.

أن عملية تكوين المفهوم يبدأ منذ سن الطفولة على مستوى عام وشامل – أى تكون بالنسبة للطفل غير ناضجة – ثم تمر بمرحلة تحديد جزئى وتقسيم يكاد يكون فردياً ومع نضج الفرد يعود مرة إلى المفاهيم العامة – أى إلى مستوى التعميم مرة أخرى – ولكن فى هذه المرحلة يكون التعميم مدعوماً بأسس علمية ومبنياً على خبرات وتجارب متعددة.

ففى عملية تكوين المفهوم يقوم المتعلم بالبحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين مجموعات من الحقائق للوصول إلى تنظيم لهذه الحقائق يجعله معنى مقبولاً بالنسبة له بدلاً من أن يقدم له مفهوم جاهزاً كما فى استيعابه.

من ثم فأن المفاهيم تتكون وتنمو مع نمو الإنسان عن طريق تجاربه وخبراته فى الحياة وتتأثر بالبيئة التى يعيش فيها الإنسان سواء كان منزلاً أو مدرسة أو مجتمعاً، لذلك فهى تختلف من فرد لآخر حسب السن والخبرة كما تختلف من مجتمع لآخر ومن بيئة لأخرى، **وأساليب تعليم المفاهيم:** تتصل المفاهيم بإنماء تفكير المتعلمين وتعليم الطلبة بقية العناصر الأخرى المكونة للنظام المعرفي، وتسهيل تعلم المادة التعليمية، وإدخالها في البنى العقلية.

❁ مبادئ أساسية في تدريس المفاهيم:

ينبغي على المعلم مراعاة المبادئ الآتية.

- تحديد صفات المفهوم والسمات الجوهرية التي تميزه عن غيره.
- القاعدة التي تنظم هذه السمات في إطارها.
- الاسم الذي يطلق على الصنف أو الاسم الذي يطلق على المفهوم.
- تحديد الأمثلة واللا أمثلة على المفهوم المراد تعلمه.

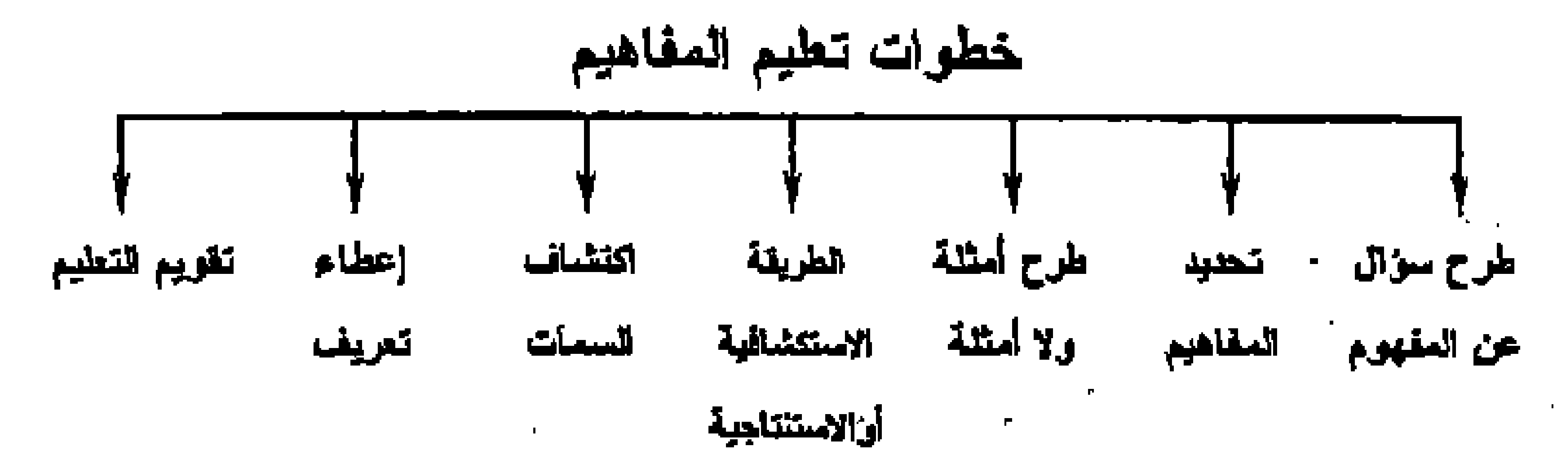
وتدرس المفاهيم بإحدى الطريقتين وهما معاً.

أ - **الطريقة الاستنتاجية:** تعرض السمات المرتبطة بالمفهوم في إطار قاعدة، ثم تصنف هذه السمات في فئات يجمع بينها خصائص مشتركة تمهيداً لتحديد أسم المفهوم.

ب - **الطريقة الاستقرائية الاكتشافية:** تعرض جميع المثيرات المرتبطة دفعة واحدة، ثم يختار المتعلم المثير المناسب أو الصفة المناسبة، ثم يصنفها في فئات، لتحديد أسم المفهوم. أو طرح الأمثلة والا أمثلة للتوصل إلى القاعدة المشتركة التي ترتبط بالقاعدة.

❁ خطوات تعليم المفاهيم:

ويمكن تحديد الخطوات الأساسية لتدريس المفاهيم حسب طريقة برونر الاستكشافية بما يلي كما يوضحها شكل رقم ( ) :



شكل رقم ( ) خطوات تعليم المفاهيم

- **الخطوة الأولى:** يطرح المعلم سؤالاً عن المفهوم المقصود تعليمه لاختبار معرفة التلاميذ.

- **الخطوة الثانية:** تحديد للمهارات القبلية(الحقائق والمعلومات لتعليم المفهوم).

- **الخطوة الثالثة:** تقديم أمثلة منتمية للمفهوم وأمثلة غير منتمية للمفهوم.

- **الخطوة الرابعة:** اختيار الطريقة المناسبة للمفهوم(استنتاجيه أو استقرائية).

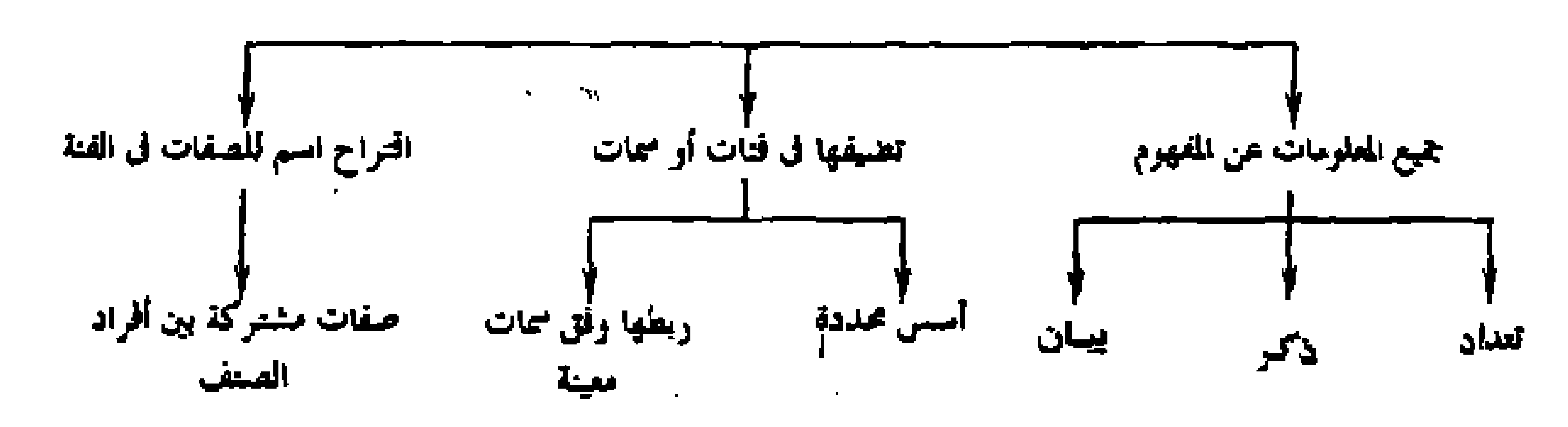
- **الخطوة الخامسة:** مناقشة الأمثلة مع المتعلمين ومساعدتهم على اكتشاف المفهوم من السمات المميزة.

- **الخطوة السادسة:** إعطاء تعريف للمفهوم.

- **الخطوة السابعة:** تقويم تعلم الطلبة للمفهوم من خلال طرح أمثلة منتمية، وغير منتمية، والسمات المميزة، صياغة تعريف، أو التحدث عن فائدة المفهوم.

*** مراحل تعليم المفهوم:**

لتعليم المفهوم ثلاث مراحل ، كما يوضحها شكل رقم (   ):



شكل رقم (   ) مراحل تعليم المفهوم

تنظيم إجرائي لمراحل التعليم المفهوم: ، كما يوضحها الجدول رقم (   ):

الجدول رقم ( ) تنظيم إجرائي لمراحل التعليم المفهوم

الأسئلة	التفكير المستثار	السلوك المتعلم
١ – مرحلة جمع المعلومات:		
ماذا ترى، ماذا تلاحظ. ماذا تتذكر، ماذا سمعت.	التذكر، التمييز	تعداد الأشياء وصف الأشياء
٢ – تجميع الصفات على أساس التشابه:		
ما وجه الشبه التي تربط الأشياء التي شاهدت، رأيت، سمعت، حاول الربط بين التجميع وفق سمة أو خاصية أو قاعدة.	التصنيف، التنظيم المقارنـــــة	تجميع الأشياء في صفات مشتركة ....
٣ – استخلاص التكوين:		
– ما الاسم الذى نطلقه على الفئة. – ما الذى يميز كل صنف	– التجريد – المقارنة	– استخلاص الربط – التعميـــــم – اسم المفهـــوم

❋ اساليب تنمية المفاهيم:

إن وظيفة التدريس لا ينبغي أن تقتصر على تكوين المفاهيم بل ينبغي أن تعمل على نمو هذه المفاهيم والنمو يعني أمرين:

أ –تصحيح الأخطاء في المفهوم.

ب –تعمق مستوى الفهم والانتقال به من المستوى الأدنى لأعلى الأكثر دقة والأكثر دقة والأكثر شمولاً والأكثر قدرة على التمييز والتفسير.

الطريق إلى تنمية المفهوم هو الاستخدام الوظيفي للمفهوم في مواقف جديدة حتى تعزز وتصحح أخطاءه ثم تقديم حقائق ومعلومات جديدة تسهم في الانتقال به من مستوى فهم معين إلى مستوى فهم آخر ولعل هذا يوضح أهمية الترابط بين المقررات الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة.

من هنا ينبغى لختيار المفاهيم الرئيسية عند تنميتها ويكون دور المقررات هو تهيئة المواقف التعليمية والأنشطة اللازمة لعملية نموها.

تعد تنمية المفاهيم مهمة تربوية تهدف إلى فهم الطلاب للحقائق التى تساعد على فهم المفهوم ومعرفة مضمونه وهذا يزيد من وعى الطلاب ببيئتهم وتفاعلهم الناجح معها ومن الملاحظ أن نمو المفاهيم لا يتم بمعدل واحد وإنما يختلف باختلاف المفهوم، وعلى سبيل المثال تنمو المفاهيم المادية بدرجة أسرع من نمو المفاهيم المجردة بالاعتماد على الخبرات البديلة والأمثلة الرمزية الأمر الذى يتطلب قدر عال من التفكير المجرد.

من هذا المنطلق فإن نمو المفاهيم يقصد بها مرحلة تالية لمرحلة تكوين المفاهيم بمعنى أن عملية تكوين المفاهيم تعد المرحلة الأولى لتنمية هذه المفاهيم والتى فيها يتعلم الفرد أبعاد جديدة وأعماق متسعة للمفهوم، وبالتالى يزداد المفهوم السابق تعلمه عمقاً واتساعاً تبعاً لاختلاف المراحل التى يمر بها التعلم فى دراسته للمفهوم.

لنمو مفهوم معين يستلزم أن تؤدى كل معالجة له إلى زيادة إدراك التعلم له والإحاطة بأبعاده بحيث لا تكون الخبرات الخاصة بالمفهوم فى المرحلة الأعلى مجرد تكرار لخبرات المرحلة السابقة وبذلك ينمو المفهوم ويصبح أكثر شمولاً وعمقاً.

*** مستويات قياس المفاهيم:**

يوجد مستويات لقياس التحصيل وهما :

- **تعريف المفهوم** : وذلك بمعرفة مضمونه ودلالته اللفظية ويتم هذا بسؤال الطالب عن تعريف معين (كالامانة- النظام البيئى ...).

- **قياس مدى المفهوم**:أو القدرة على استخدامه فى مواقف جديدة، ويمكن الاستدلال على تحصيل المتعلم للمفهوم إذا استطاع القيام بالمواقف التالية :

- التعبير اللفظي للتعبير عن المفهوم، بمعنى أن يكون المتعلم مدركاً لدلالته اللفظية وما تعنيه هذه الدلالة.
- أن يميز المتعلم بين الأشياء والظواهر، بمعنى أن يصنفها فى فئات معينة، ويتطلب ذلك التفريق بين الأمثلة الموجبة التى تندرج تحت طائفة المفهوم.
- أن يكون المتعلم قادراً على توظيف المفاهيم أى تطبيقها واستخدامها فى مواقف جديدة.

من ناحية أخرى يمكن قياس تحصيل المفاهيم فى ضوء القدرات المعرفية الموظفة لتحقيق أهداف الميدان المعرفى وذلك عن طريق إعطاء أمثلة للتعرف على تلك القدرات والقيام بقياسها، وصياغتها أسئلة يمكن بواسطتها التعرف على المراحل المتدرجة والمتتابعة لتلك القدرات المعرفية كما يلى:

أ – قدرة تعريف أو صياغة المفهوم.

ب – قدرة التعرف على مثل من أمثلة المفهوم.

ج – قدرة التعرف على أمثلة صحيحة وأخرى غير صحيحة للمفهوم.

د – قدرة إعطاء أمثلة للمفهوم.

ه – قدرة إعطاء خصائص للمفهوم.

و – قدرة إعطاء فرض صحيح لحل مشكلة.

لذلك ينبغى ألا يقتصر القياس فى تحصيل المفاهيم على المستويات الدنيا من القياس (كمستوى التعريف اللفظى للمفهوم) ولكن يجب الأخذ فى الاعتبار المستويات العليا من القياس – كالتصنيف والتمييز والتفسير والمقارنة والافتراض والاستنتاج والتنبؤ – والتى تركز عليها عمليات التعلم حيث تعطى فرصة أكبر لاختبار جوانب كثيرة فى سلوك المتعلم .

الجانب الثاني :تحديد مهارات المحتوى التدريسي

للمهارة تعاريف متعددة تباينت بتباين العلوم التى عرفتها ووفق اهتماماتها الخاصة ، حيث يرادف مصطلح المهارة (SKILL) مصطلح الكفاءة الأدائية وخاصة فى مهن الطب والهندسة. وتعرف المهارة في الأداء الحرفي بالقدرة على الإنجاز.

أما تعريف فاموتسي ويستر : بأنها كفاءة الأداء وبأنها قدرة انجازية خاصة- متوارثة ومكتسبة تميز الفرد عن آخرين فى ممارسة أنشطة خاصة.

أما تعريف ذاسترووميناها Minaha Zastrow : بأنها قدرة أى فرد على أداء أنواع معينة من المهارة بكفاءة أكبر من المعتاد مقاسة بنوعية النتائج، والسهولة ، والسرعة ، والدقة فى أداء العمل مع القدرة على تكييف الأداء للظروف المتغيرة ، أو أنها القدرات الأصلية ، والمكتسبة التى تمكن الفرد من أداء عمل ما فكرياً ، أو عضلياً بأقل جهد ، وأقل تكلفة، وبأسرع وقت ممكن وبأدق ما يمكن ، وبحيث تعطى أعلى عائد أو منفعة ممكنة.

أو كما يصفها سيبورين Siporin : بأنها فن السيطرة على نشاط معين وبأنها القدرة على ترجمة النظر والفكر إلى السلوك الفعلي أو ترجمة الأقوال إلى الأفعال ولأنها مرتبطة بالمهن عالية المستوى فهى الشروط الواجب توافرها لممارسة مهنة معينة .

تعد المهارات أحد مكونات النظام المعرفي، وتعلمها بإتقان يساعد الفرد على تمثل المعرفة بصورة أفضل وتمكينه من القيام بأدوار اجتماعية وأدءاته حركية بدرجة متقنه .

فالمهارة هي القدرة الفعلية التي تمكن الفرد من أداء عمل ما بدرجة متقنة وبوقت قصير وجهد قليل.

ويعرفها " عادل ابوزيد، بأنها : " إمكانية أداء الأعمال بصورة جيدة ومقبولة بأقل جهد ممكن وفي أقصر وقت مع توافر شروط السلامة ، وهي ترتكز على ثلاث ركائز : فهم العمل المطلوب ، السرعة في أداء العمل ،

جودة العمل المنتج. كما يحدد" عناصر المهارة فيما يلى: [الفهم – السرعة – الدقة – الإتقان – الاقتصاد]

*** أنواع المهارات :**

وقد يفرق البعض بين أنواع المهارات حيث يرى البعض أنها :

- **مهارات عقلية :** (حل المعادلات الرياضية) وهى المهارة التى تغلب عليها الطابع الفكرى والنظرى ويقل فيها الاداء اليدوى وهذا النوع من المهارات يتطلب إعداد خاصاً، ولفترة طويلة وخاصة فى نظام التعليم الرسمى، مثال المهارات التى تتصل بالعمل فى مجال الخدمة الاجتماعية.
- **مهارات حركية :** (رسم خريطة مجسمة ــ مساقط ــ قطاعات)،
- **مهارات اجتماعية :**(إتقان الاتصال مع الآخرين ــ التفاعل).
- **المهارة اليدوية :** " البراعة فى تناول أو تشغيل الأجهزة والآلات ، وفى التخطيط ، أو إجراء العمليات ، أو رسم الأشكال أو النماذج ، أو صنع الأشياء المتنوعة " وهى المهارات التى يغلب عليها الطابع اليدوى والعضلى وهذه المهارات يمكن أن تكتسب من خلال التدريب لفترة قد تطول وقد تقصر حسب طبيعة العمل الذى يتصل بها النوع من المهارات.
- **المهارات المركبة من المهارات اليدوية والمهارات الفكرية :** وهذا النوع من المهارات يمكن تكوينه من خلال التعليم والتدريب أو من خلال التعليم فى الفصل والخبرة فى العمل ومثال هذا النوع من المهارات تلك التى تتصل بأعمال الطب والهندسة والخدمة الاجتماعية.

*** شروط إتقان المهارات:**

يتطلب إتقان المهارة شرطيين أساسين هما:

أ –معرفة الأساس النظري للمهارة(معرفة خطوت العمل وخطوات الإجراءات).

ب –القدرة على الأداء الفعلي للخطوات وتشكل الجانب العملي للمهارة.

من ثم فان المهارة أنماط من السلوك تستدعي معرفة نظرية وقدرة على الفعل و عمليات تنسيقية.

*** مكونات المهارة:**

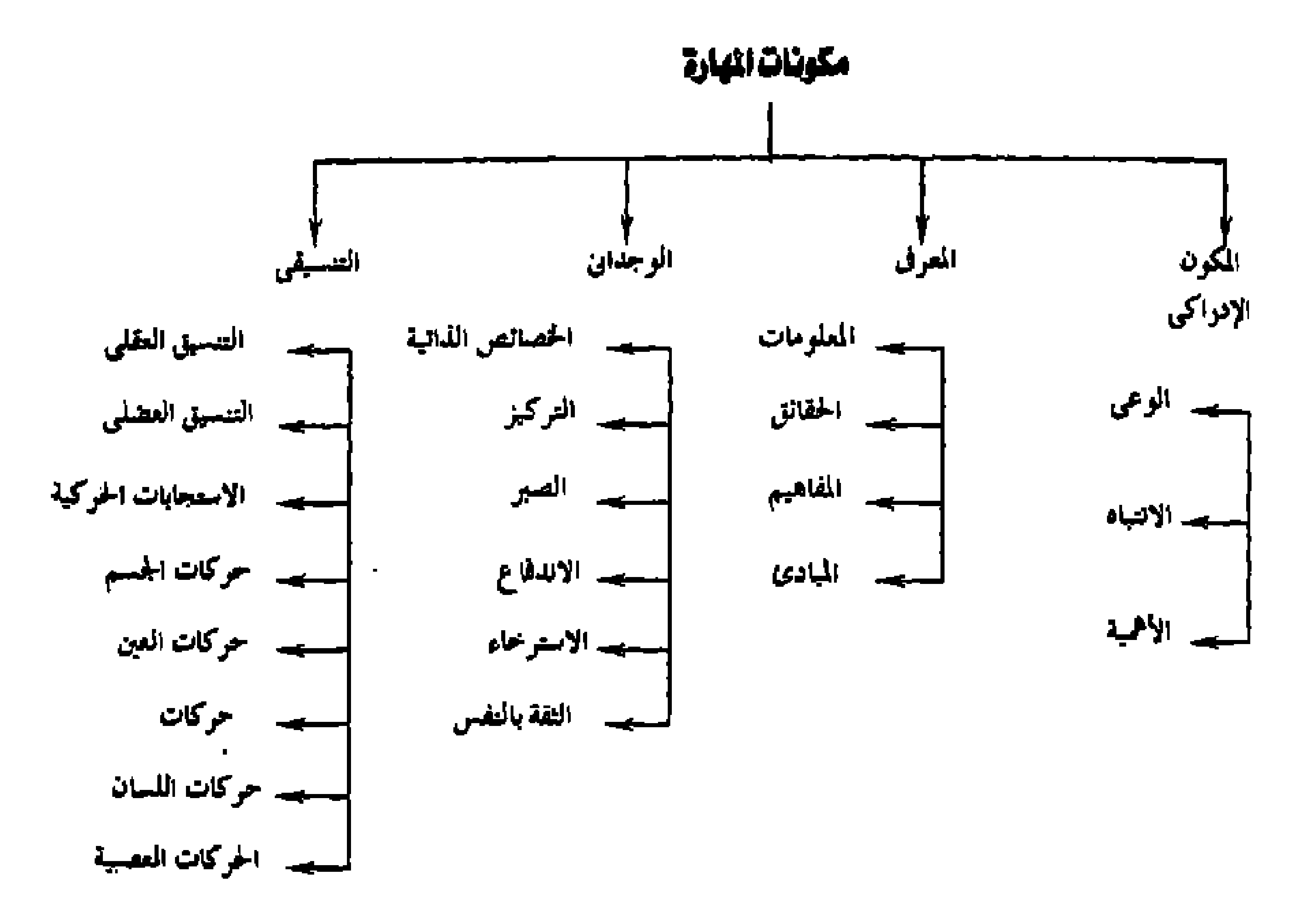
أن المهارة مسألة معقدة تتركب من:

أ - مكون معرفي وادراكي.

ب -مكون انفعالي /وجدائي.

ج - مكون تنسيقي.

ويمكن تحديد مكونات المهارة في الشكل الآتي:



شكل رقم (   ) مكونات المهارة

*** تكوين المهارات :**

المهارة كصفة مكتسبة يكتسبها الفرد من خلال عمليات تقنية متدرجة تتعامل مع كل من شخصية المتعلم وشخصية المعلم أو المدرب أو المادة المراد معرفتها أو ممارستها ، وحتى أوائل هذا القرن اختلف العلماء فى أساليب اكتساب المهارة لمهنة معينة بين المناصرين للصفات الوراثية ، والمناصرين للصفات المتعلمة أو المكتسبة ، ويختلفون على دور الفرد أو دور المجتمع فى تحقيق قدرة الإنسان على الخلق والإبداع ويرى علماء المعسكر الشرقى إن اكتسابها رهن بقدرة المجتمع على تعليم وتدريب أفراده.

إلا أن البحوث المعاصرة حول تحليل المهنة وتحليل الأداء والصفات الوراثية بل والهندسة الوراثية ، ومع تقارب مفاهيم للمعسكرين المتنافرين فى الأيدلوجيات والمعتقدات قد أثمرت عن بوادر اتفاق على صيغة معتدلة موضوعية توفق بين مختلف الاتجاهات البنائية.

فقد كشفت بحوث تحليل المهنة وتحليل الأداء عن آلاف القدرات المتضمنة فى المهنة الواحدة يتعين على الممارس لها التحلى بها ليكتسب صفة المهارة المطلوبة بل أن دراسة (أيزيك) المعاصرة حول القدرات الوراثية والمكتسبة وخاصة القدرة الرياضية والقدرة الميكانيكية والقدرة اللفظية والقدرة التعبيرية والقدرة الفنية كشفت عن كل هذه القدرات تربطها بعشرات القدرات الفرعية الأخرى التى لابد وأن تكون وراثية فى بعضها ومكتسبة فى بعضها الآخر.

*** أساليب تعليم المهارة:**

أن تعليم المهارات في غاية التعقيد وتتطلب شروطاً مسبقة منها:

أ. اكتساب المعلومات المتصلة بالمهارة من حيث الهدف والإجراءات.

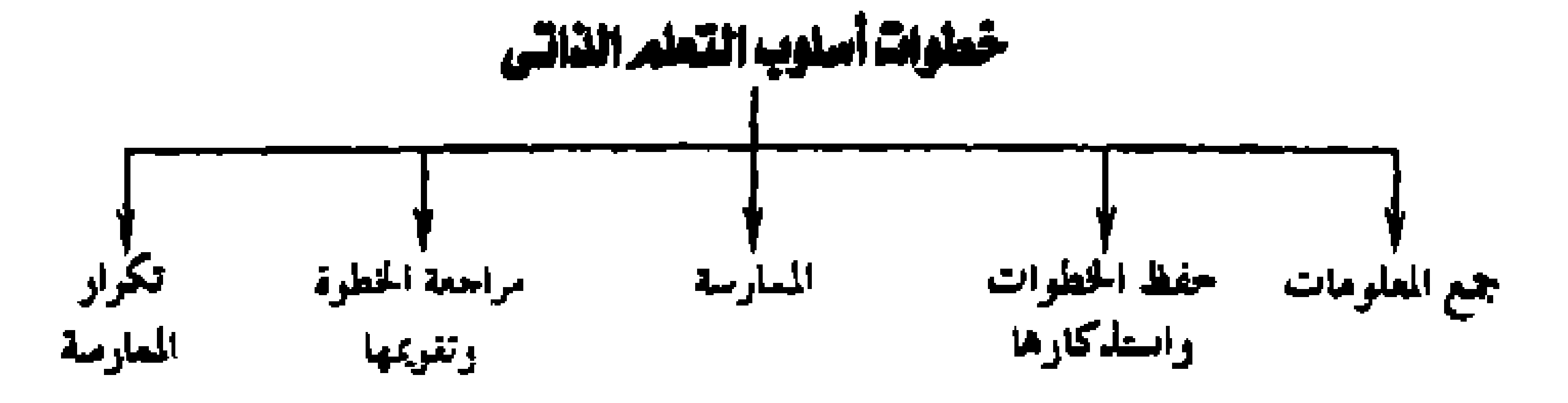
ب. تجزئة المهارة إلي مكوناتها الأساسية.

ج. نقل السيطرة على التحكم بالمهارة من الدماغ والعين إلى الحواس الأخرى.

د. نقل اعتماد المهارة من العقل والحواس إلى آليات التحكم.

ه. نقل المهارة من الخبرة الشخصية إلى التعميم.

*** خطوات التعلم الذاتي، كما يوضحها شكل رقم ( ):**



شكل رقم ( ) خطوات أسلوب التعلم الذاتي

خطوات التعليم المنظم للمهارة:

تتكون الخطوات من ثلاثة إجراءات هي:

أ. وضع خطة لتعليم المهارة.

ب. الإعداد لتنفيذ الخطة.

ج. تنفيذ الخطة.

أ.خطوات تعليم المهارة وهي:

- تحديد المهارات المرغوب في تعليمها.
- تحديد الاهداف الادائية المنشودة وتحليلها إلى الأهداف السلوكية المكونة.
- تحديد المتطلبات الأساسية لتعليم المهارة.
- تحديد النشاطات والخبرات المكتسبة.

- تحديد خطوات تنفيذ الخبرات لاكتساب المهارة.
- تحديد طريقة تقويم تعلم المهارة وأدائها.
- تحديد الأدوات والأجهزة والتسهيلات اللازمة لتعلم المهارة.

ب. خطوات الإعداد لتنفيذ الخطة: وتتكون من الإجراءات:

- التهيئة اللازمة.
- التنظيم اللازم للمكان والأدوات.

ج. خطوات تنفيذ الدرس: وتتكون من الإجراءات الآتية:

- مرحلة تقديم المهارة (أهميتها وفائدتها وانعكاساتها على العمل).
- مرحلة تعليم المهارة باستخدام الأساليب العامة لتمثل المهارة ذهنياً وحركياً وتكرار التدريب بإتباع التوضيح البطيء والسريع.
- مرحلة المران والتدريب على المهارة وذلك بتقليد المعلم أو المدرب ومحاكاته في خطوات أداء المهارة.

*** تقويم تعلم المهارة:**

يمكن تقويم الطلبة لقياس درجة اكتسابهم للمهارة باستخدام:

- بطاقة ذات معايير محددة للقياس.
- خطوات تعلم المهارة أو قياس إتقان المهارة عن طريق إتقان المهارات الجزئية المكونة.
- عن طريق قياس قدرة الطالب على استخدام المهارة في مواقف.

من ثم ، فالنظام المعرفي الإنساني يفرض ان يبني المنحى النظامي لفهم هذا النظام المعرفي ، وتدريسه بطريقة أفضل، لكي نجعل من أبنائنا الطلبة متعلمين أجود يتمثلون فكرة النظامية في تفكيرهم وحياتهم المهنية.

الجانب الثالث: تحديد اتجاهات المحتوى التدريسي

الاتجاه :هو مفهوم نفسي تعددت تعريفاته ومنها ما يلي .

يعد هربرت سبنسر الفيلسوف الإنجليزى من أسبق العلماء إلى استخدام مصطلح الاتجاهات فلقد قال "أن وصولنا إلى أحكام صحيحة فى مسائل مثيرة لكثير من الجدل يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهنى ونحن نصغي إلى هذا الجدل ونشارك فيه.

وتشير الاتجاهات إلى إدراك ووجد أن طبقات الكائنات المختلفة وتكون إما تحيز أو تفصيلاً نحو أهداف معينة. كما تعمل الاتجاهات على التعلم إلى التوجيه نحو الأهداف أو التحيز للسير فى طرق ثابتة نحو تحقيق هدف معين أو عدة أهداف أخرى وتكون الاتجاهات دائماً لأهداف شخصية أو لحاجات ولآراء معينة وتكون دائماً تتجه إلى إيجابيات أو سلبيات وفيما يلى بعض ما ورد من تعريفات التى قدمها العلماء لمصطلح الاتجاه :

تعريف جوردن البورت :"الاتجاه هو حالة من الانسداد العقلى والعصبى التى تنضم أو تتكون خلال التجربة والخبرة التى تسبب تأثيراً موجهاً أو ديناميكياً على استجابات الفرد لكل الموضوعات والمواقف التى ترتبط بهذا الاتجاه".

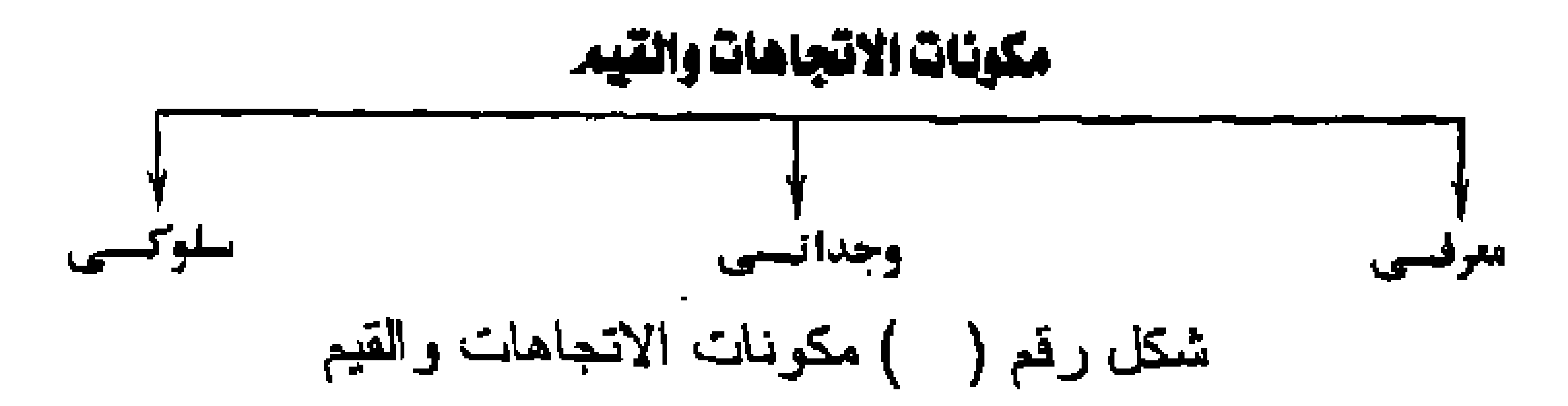
تعريف حامد عبد السلام زهران :الاتجاه النفسى تكوين فرضى أو متغير كامن أو متوسط (يقع فيما بين المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسى أو تهيؤ عقلى عصبى متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز فى البيئة التى تستثير هذه الاستجابة".

تعريف أنستاس :تقول فيه "أن الاتجاه هو الميل بشكل معين تجاه مجموعة خاصة من المثيرات" ، وتعريف تريندس :الاتجاه أن يدرك فيها الحسن استعدادات الأفعال بدرجات معينة نحو مواقف اجتماعية خاصة.

ويحدد صبرى الدمرداش الاتجاه بانه " الموقف الذى يتخذه الفرد أو الاستجابة التى يبديها إزاء شئ معين ، أو حدث معين ، أو قضية معينة أما بالقبول ، أو الرفض ، أو المعارضة ، نتيجة مروره بمواقف معينة بهذا الشيء، أو الحدث ، أو القضية ، ويتميز الاتجاه بأنه مكتسب وثابت تسبياً.

❋ الفرق بين الاتجاهات والقيم

إن الاتجاه حالة من الاستعداد والتأهب العصبي أو النفسي تنتظم من خلاله خبرة الفرد، وتكوين تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تثير هذه الاستجابة. والشكل التالى يبين مكونات الاتجاهات والقيم . ، كما يوضحها شكل رقم (   ) :



شكل رقم (   ) مكونات الاتجاهات والقيم

- يكون الاتجاه في ثلاثة أوضاع: إيجابي، حيادي، سلبي، وهي تشير إلــى درجة ميل الإنسان نحو موضوع الاتجاه.
- الاتجاهات قضايا مكتسبة قابلة للتعديل عن طريق التغيير والتعزيز فــي حالات السلوك الإيجابية وعن طريق الإطفاء في حالات السلوك السلبية.
- الاتجاهات قابلة للقياس وهي تحتمل الصواب والخطأ.

إما **القيم** فهي مجموعة المعايير والمفاهيم أو المعتقدات التي يتخذها الإنسان محكات أو أسس لمحاكمة الأقــوال والأفعــال والأعمــال فــي الحيــاة الاجتماعية.القيم اكثر ثباتاً من الاتجاهات، واكثر أهمية لحياة الناس وهي ذات صبغة اجتماعية وليست فردية. وتشير إلى ثقافة المجتمع الأصــيلة،

وهي قابلة للقياس والتقويم عن طريق الملاحظة، لأنهـا قضـايا معلنـة وليست خفية.

والقيم تتكون من ثلاثة أبعاد هي : معرفي ووجداني وسلوكي.وهي مهمـة لاستقرار النظام الاجتماعي ، وضبط السلوك الاجتماعي فيه.

- **خصائص الاتجاهات:** تشترك الاتجاهات فى الخصائص الآتية :

أ. الاتجاهات متعلمة مكتسبة وليست فطرية أو وراثية.

ب. الاتجاهات ترتبط وتتكون بمثيرات ومواقف اجتماعية ويشترك فيها عدد من الأفراد أى أنها تتضمن علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.

ج. الاتجاهات يمكن قياسها وتقويمها بطريقة غير مباشرة عن طريق قياس سلوك الفرد من موقف يعطى له.

د. تقع الاتجاهات دائماً بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والأخر سالب فإن للاتجاهات خصائص انفعالية.

- **مستويات تكوين الاتجاه:** الاتجاهات وغيرها من مكونات الجانب الانفعالى أو الوجدانى فى الإنسان تتم فى تكوينها بمستويات متدرجة حددها كراثول وزملائه فى المستويات الخمسة التالية:

أ. **الاستقبال :** يعنى التنبيه لمؤثر معين بطريقة تؤدى بالمتعلم إلى استقباله والاهتمام به ويتضمن هذا المستوى مستويات فرعية منها الوعى والرغبة فى الاستقبال.

ب. **الاستجابة :** وتعنى التفاعل الإيجابى مع المثير طلباً للرضا والارتياح ويتضمن هذا المستوى مستويات فرعيّة منها الرغبة فى الاستجابة وقبولها أو الرضا عنها.

ج. **التقويم:** ويعنى تقدير الأشياء فى ضوء قيم معينة ويتضمن هذا المستوى مستويات فرعية منها تفضيل قيمة معينة على أخرى والإيمان بها.

د. **التنظيم:** ويعنى تنظيم مجموعة معينة من القيم فى نظام معين تحكمه قيمة حاكمة ويعني تقدير الأشياء فى ضوء قيم معينة ومن المستويات الفرعية لهذا المستوى تكوين معنى لقيمة معينة ثم تكوين نظام معين لمجموعة من القيم وتفضيل قيمة معينة على أخرى والإيمان بها.

التمييز بقيمة أو مجموعة من القيم: ويعنى أن القيمة تأخذ مكانها وتنتظم فى تنظيم داخلى يحكم السلوك ويوجهه ويتضمن هذا السلوك تكوين مجموعة معينة من القيم والتمييز بينها.

* كيفية تكوين الاتجاهات:

هناك مصادر عديدة تسهم فى إكساب الفرد اتجاهات معينة منها ما أشار له جورد أولبورت فيما يلي:

أ - **الإنسان والبيئة**: الآراء ووجهات النظر والتصرفات والمواقف والمعتقدات التى يتمسك بها الكبار ويبدونها حيال القضايا المختلفة تسهم إلى حد كبير فى تكوين اتجاهات الفرد بطريقة شعورية أو لا شعورية.

فالاتجاه نحو التعصب أو الكذب، والاتجاه نحو التسامح أو الصدق يمكن للبيئة المحيطة للفرد أن تؤثر على الفرد وتسهم فى اكتسابه لها.

ب - **الخبرات الانفعالية الصادقة**: وهي خبرات تهز وجدان الفرد وتشحنه بشحنة انفعالية قوية فتوجه سلوكه على نحو معين. فالفرد الذى تعود على أن يأكل الخضروات دون غسلها ثم أصيب بمرض وقاس ويلاته ومضاعفاته يمكن أن يكتسب اتجاهاً مضاداً إزاء هذا السلوك الخاطئ فلا يأكل الخضروات إلا بعد إتمام غسيلها.

جـ - **تكرار استجابة معينة**: فإذا ما تكررت استجابات الفرد إزاء شيء معين فإن هذا التكرار يعمق من استجاباته ويكامل بينها على نحو يكون لديه اتجاه معين إزاء ذلك الشيء.

* مراحل تكوين الاتجاهات :

المرحلة الأولى : فى تكوين الاتجاهات مرحلة إدراكين تنطوى على اتصال الفرد اتصالاً مباشراً ببعض عناصر البيئية الطبيعية والبيئية الاجتماعية وهكذا قد يتبلور الاتجاه فى نشأته حول أشياء مادية كالدار الهادئة والمقعد المريح وحول نوع خاص من الأفراد كالأخوة والأصدقاء وحول نوع محدد من الجماعات كالأسرة وحول بعض القيم الاجتماعية كالبطولة.

المرحلة الثانية : تتميز بنمو الميل نحو شيء ما فأى طعام قد يرضى الجائع لكن الفرد يميل إلى بعض أنواع خاصة من الطعام وقد يميل إلى تناول طعامه في مطعم خاص.

المرحلة الثالثة : وهى الثبات فالميل على اختلاف أنواعه ودرجاته يستقر على شيء ما عندما يتطور إلى اتجاه نفسى فالثبات هو المرحلة الأخيرة فى تكوين الاتجاه.

* تكوين الاتجاهات والقيم:

أن أهم الوسائط التي تسهم في تكوين القيم هي: البيت، والأسرة، والمدرسة والرفاق (الأتراب) وتتكون الاتجاهات والقيم من خمس مراحل هي:

أ -مرحلة التعرف والاستكشاف.

ب -مرحلة الاختيار والتفضيل.

ج -مرحلة التأييد والمشاركة.

د -مرحلة الاهتداء والدعوة العملية.

ه -مرحلة التضحية والالتزام.

✱ أنواع الاتجاهات :

أ- **القوية والضعيفة :** تنقسم الاتجاهات بالنسبة إلى شدتها إلى اتجاهات قوية وأخرى ضعيفة ويبدو الاتجاه القوى فى موقف الفرد من هدف الاتجاه موقفاً حاداً فالذى يرى المنكر فيغضب ويثور ويحاول تحطيمه بيده وبقوله وبتفكيره إنما يفعل ذلك لأن اتجاهاً قوياً وجاداً قد يسيطر عليه والذى يقف من هدف الاتجاه موقفاً ضعيفاً إنما لا يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه.

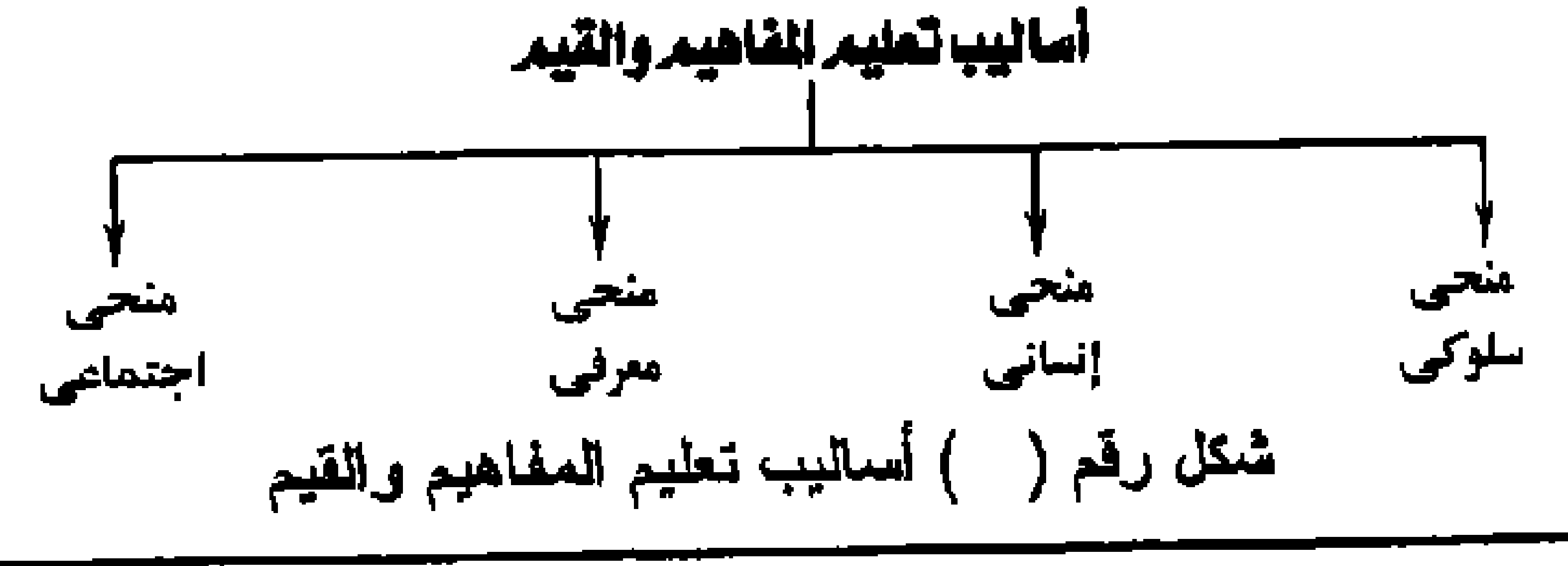
ب **الموجبة والسالبة :** الاتجاهات التى تنحو بالفرد نحو شيء ما تسمى اتجاهات موجبة والاتجاهات التى تجنح بالفرد عن شيء آخر تسمى بالاتجاهات السالبة.

ج **العلانية والسرية :**الاتجاهات العلانية هى التى لا يجد الفرد حرجاً فى إظهارها والتحدث عنها أمام الناس وأما الاتجاهات السرية فهى التى يحاول الفرد أن يخفيها عن الناس ويحتفظ بها فى قرارة نفسه بل وينكرها أحياناً حين يسأل عنها.

د- **الجماعية والفردية :**الاتجاهات المشتركة بين عدد كبير من الناس تسمى اتجاهات جماعية والاتجاهات التى تميز فرداً عن آخر تسمى فردية.

ه- **العامة والنوعية :**الاتجاهات العامة تلك التى تنصب على الكميات أما الاتجاهات النوعية فهى التى تنصب على النواحى الذاتية الجزئية.

✱ أساليب تعليم الاتجاهات والقيم، كما يوضحها شكل رقم ( ):



شكل رقم ( ) أساليب تعليم المفاهيم والقيم

أ. **أسلوب المنحى النظامي السلوكي**: ويقوم على المبدأ التالي:إذا عززت سلوك الكائن الحي أو استجابته فإنه يعمل على تكراره، وهذا يعني أنه إذا عملت على تعزيز أنماط السلوك المرتبطة بالاتجاهات، فإنه يزيد من احتمال استقبالها اكثر من تلك التي لا تعزز.

ب. **أساليب المنحى المعرفي**: ويقوم هذا الأسلوب على الفرضية التالية:

- إن الإنسان عقلاني ومنطقي في تفاعله وتعامله مع الأحداث والأشياء والمعلومات وفي مواقفه إزاءها لذا يمكن حفز الإنسان للاستماع إلى مضمون رسالة معينة والتفاعل مع هذا المضمون وتعلمه ومن ثم تمثله في سلوكه من خلال الفهم والإدراك والاقتناع.

ويقوم هذا المنحى على تنظيم معلومات المتعلم حول موضوع الاتجاه وإعادة تنظيم البنى المعرفية المرتبطة به في ضوء المعلومات والبيانات المستجدة حول موضوع الاتجاه.

ج. **أساليب المنحى الاجتماعي**: ويقوم على افتراض هو: يزداد انتماء الإنسان إلى المعتقدات والقيم والمفاهيم الاجتماعية مع زيادة نضجة الاجتماعي. حيث يميل الشخص إلى تبنى اتجاهات إيجابية نحو الأشخاص والقيم والاتجاهات التي تشكلها هذه النماذج في حياته.

*** خطوات وأساليب تكوين الاتجاهات والقيم في المنحى الاجتماعي.**

- تزويد الطلبة بنماذج من الشخصيات التاريخية والدينية والاجتماعية.
- تحليل نموذج القيم والاتجاهات التي يتمثلها النموذج.
- اختيار النموذج التي يرغب في أن يتمثلها الطالب ثم يتمثلها الطلبة ويتوحدون معها، بهدف تمثل الاتجاهات والقيم المستهدفة.
- الدعوة والتبني للاتجاه والقيم المستهدفة.

*** طرق تغيير الاتجاهات :**

توجد بعض الطرق والوسائل التى يمكن بها إحداث تغيير فى الاتجاهات يشير إليها كتاب Knapp فيما يلى :

أ - **يعبر عن اتجاه مرغوب فيه :** عندما يسمع المحاضر أحد الدارسين يعبر عن اتجاه مرغوب فيه فإنه عليه أن يكافئه على ذلك أو على الأقل يشجعه مما يؤدى إلى تأصيل هذا الاتجاه لدى الدارس.

ب - **التزود بمعلومات جديدة :** إن معرفة الدارسين لمعلومات جديدة تتعلق بموقفهم نم شيء معين يمكن أن تسهم فى تعديل اتجاهاتهم إزاء هذا الشيء ومن ثم فالحاضرون فى حاجة للتعرف على أولئك الدارسين المحتاجين لمعلومات أكثر حول ذلك الشيء.

جـ- **إدخال عامل القلق أو الخوف.** ففى الحالات التى يكون فيها القلق أو الخوف قوياً وقدرة الشخص على مجابهتها قوية فإن الاتجاهات لا تتغير ولكن فى حالات أخرى يمكن أن تؤدى إثارة القليل من القلق إلى تغيير اتجاهات الأفراد الذين لا يستطيعون مجابهتها.

هـ- **وجود القدوة والمثل :** فإذا كان الكبار يؤثرون على الصغار فى اكتسابهم اتجاهات معينة فى تكوين غير مرغوب فيها فإن وجود القدوة وضرب المثل من جانب الكبار يمكن أن يسهم فى اكتساب الصغار اتجاهات مرغوباً فيها.

و - **الممارسة :** فالاشتراك الماشر فى عمل ما يمكن أن يؤدى إلى تغير فى الاتجاه فمثلاً الطالب الذى يشارك فى تنظيف جامعته. يمكن أن تتغير اتجاهاته من اللامبالاة بهذا الأمر إلى المحافظة على نظافة هذا الفناء.

*** قياس الاتجاهات :**

من أهم أسباب قياس الاتجاهات أن قياسها ييسر التنبؤ بالسلوك ويلقى الضوء على صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة ويزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة ويهدف قياس الاتجاه إلى معرفة المواقف أو المعارضة بخصوص الاتجاه ومعرفة شدة وثبات الاتجاه. هناك عدة طرق لقياس الاتجاهات : منها ما يلى :

أ - **طريقة بوجاردوس (مقياس البعد الاجتماعى):** ظهرت طريقة بوجاردوس لقياس البعد الاجتماعى أو المسافة الاجتماعية بين الجماعات القومية أو العنصرية المختلفة ويحتوى مقياس البعد الاجتماعى على وحدات أو عبارات تمثل بعض مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعى أو المسافة الاجتماعية لقياس تسامح الفرد أو تعصبه وتقبله وقربه أو بعده بالنسبة لجماعة عنصرية أو جنس أو شعب معين وهذه الطريقة ذات عيوب منها أن عبارات المقياس ليست متدرجة بالتساوى كما أنها لا تقيس الاتجاهات المتطرفة.

ب - **طريقة ثيرستون:** استخدم ثيرستون طريقة لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات وأنشأ عدة مقاييس وحداتها متساوية البعد وفى هذا المقياس.

يجمع الباحث عدداً كبيراً من العبارات قد يزيد عن مائة أو بضع مئات يرى أنها تقيس الاتجاه الذى يريد قياس وتغطى مدى الموافقة أو الرفض ثم تعرض هذه العبارات على مجموعة من المحكمين الخبراء فى الميدان قد يصل عددهم إلى مائة ليعرف أى العبارات يمثل أقصى درجات السلبية ثم يوضح وزناً لكل عبارة بحساب القيمة الوسيطية لترتيب المحكمين لهذه العبارة على مقياس يتدرج طوله نقطة تمثل أحد طرفى المقيسا حالات التفضيل جداً لموضوع الاتجاه، كما يمثل الطرف الأخر الحالات غير

المفضلة جداً لموضوع الاتجاه أما نقطة الوسط فتمثل محايد أما الدرجات الأخرى فتمثل الدرجات المختلفة للتفضيل وعدم التفضيل وتمثل درجة الفرد الكلية مجموعة أوزان العبارات التى وافق عليها وكلما زادت درجة المفحوص كان أكثر ميلاً لموضوع الاتجاه.

يلاحظ على هذا المقياس أن يستغرق وقتاً وجهداً فى إعداده ويحتاج إلى عدد كبير من المحكمين وإن الأوزان قد تتأثر بالتحيزات الشخصية للمحاكين وقد تكون العبارات المتعاونة البعد فى نظر الحاكم ليست كذلك فى الواقع بالنسبة للمفحوصين وقد يقترب متوسط التقدير للفرد من متوسط التقدير لفرد آخر مع اختلاف دلالة كل من المتوسطين.

ج -**طريقة ليكرت :** وضع ليكرت طريقته لقياس الاتجاهات، وفى هذه الطريقة تقدم للمجيب مجموعة من العبارات الإيجابية والسلبية تتعلق بالاتجاه نحو شيء ما وللإجابة على المجيب أن يعلن ما إذا كان يوافق بشدة أو يوافق أو هو محايد أو يعارض بشدة وذلك بالنسبة لكل عبارة من العبارات وتعطى هذه الاستجابات أوزاناً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) فى حالات العبارات الموجبة.أما فى العبارات السالبة فتكون هذه الدرجات عكسية أى (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وعموماً تشير الموافقة الشديدة إلى الأكثر تفضيلاً وتعطى أعلى درجة وهى خمس درجات أما المعارضة الشديدة فهى تشير إلى الاتجاه الأعلى تفضيلاً وتعطى درجة واحدة والدرجة الكلية للفرد هى مجموع درجاته فى كل البنود.

وهذا النوع من المقاييس الاتجاهات له عدة مميزات منها أنه أسهل من حيث وضع العبارات.ولا يحتاج إلى عدد كبير من المحكمين. كما أن المفحوص مطالب بإبداء رأيه فى كل عبارات المقياس.

٣- مهارات تحديد وصياغة الاهداف

تتضمن هذه قدرة المعلم على تحديد الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة من البسيطة إلى المركبة ، وكذلك تحديد مداها سواء أكانت طويلة المدى أم قصيرة المدى . مراعياً مصادر اشتقاق الأهداف . هذا إلى جانب صياغة الأهداف صياغة إجرائية (سلوكية) ومعرفة معايير الصياغة السلوكية والتدريب على تطبيق هذه المعايير فى صياغة الأهداف .

كما تتضمن قدرة المعلم على تصنيف الأهداف التعليمية تبعاً لجوانب النمو الثلاثة (المعرفية – الحركية – الوجدانية) .

ومرجع المعلم فى تصنيف الأهداف المعرفية هما : تصنيف Bloom للأهداف التربوية فى الميادين المعرفية عام ١٩٥٦ . وتصنيف كوثر كوجك أيضاً فى الميدان المعرفي .

أما فى تصنيف الأهداف الحركية يكون مرجعه : تصنيف " سمبسون Simpson " للأهداف التربوية فى الميدان الحركي عام ١٩٦٠ ، وتصنيف كوثر كوجك أيضاً فى الميدان الحركي . وفى تصنيف الأهداف الوجدانية يكون مرجعه : تصنيف " كراثوهيل Krathsuoh " وزملائه ، للأهداف التربوية فى الميدان الوجدان عام ١٩٦٤ ، وتصنيف كوثر كوجك أيضاً فى الميدان الوجداني .

* والمعلم لابد وأن يكون قادراً على أن :

- يذكر الأهداف العامة للتربية .
- يصنف الأهداف التي يسعى لتحقيقها .
- يربط بين الأهداف فى الجوانب الثلاثة (معرفية – حركية – وجدانية) .
- يصوغ الأهداف المعرفية صياغة إجرائية لكل مستوى من مستويات الجانب المعرفي .

- يصوغ الأهداف الحركية صياغة إجرائية لكل مستوى من مستويات الجانب الحركي ·
- يصوغ الأهداف الوجدانية صياغة إجرائية لكل مستوى من مستويات الجانب الوجداني ·
- يربط بين الأهداف الإجرائية والأهداف العامة للتربية ·
- يقدر الزمن اللازم لتحقيق كل هدف ·
- يختار الأهداف المناسبة للزمن المتاح ·
- يقارن بين تصنيفين من تصنيفات الأهداف فى الجانب المعرفي ·
- يقارن بين تصنيفين من تصنيفات الأهداف فى الجانب الحركي ·
- يقارن بين تصنيفين من تصنيفات الأهداف فى الجانب الوجداني ·

❋ القواعد العامة لتحديد الأهداف التدريسية

- صياغتها بصوره سلوكية .
- مناسبتها لخصائص التلاميذ .
- ان تعمل على تحقيق الأهداف العامة لتدريس المادة الدراسية
- ان تتسق وتتكامل مع غيرها من الأهداف التدريسية الاخرى ذات العلاقة بموضوع المحتوى محل التدريس .
- ان تتسق الاهداف التدريسية مع عناصر منظومة عملية التدريس الاخرى (المحتوى – استراتيجية التدريس والوسائل – التقويم) ولا تنفصل عنها.
- اعطاء أولويات للاهداف التى تركز على نتاجات التعلم الاساسية الوظيفية.
- تمثيلها لجوانب الاهداف الثلاثة : المعرفة والمهارية والوجدانية.

* **الشروط التى يجب توافرها فى الأهداف الجيدة :**

أ -أن تكون الأهداف واضحة وليس فيها غموض .

ب -أن تكون الأهداف قابلة للتحقيق والقياس.

ج -أن تكون الأهداف قابلة للتحقيق فى زمن الحصة .

د -أن تراعى الأهداف الفروق الفردية بين الطلاب .

ه -يجب أن تركز الأهداف على سلوك المتعلم لا المعلم.

و -يجب أن تركز الأهداف على ناتج واحد من نواتج التعليم.

* **كيفية صياغة الأهداف**

أن + فعل اجرائى + الطالب + الاداء المتوقع(الفهوم أو المهارة أو القيمة + مستوى الاتقان).

* **وتشمل الأهداف على جوانب التعليم المختلفة وهى الاتية :**

أولا : **الجانب المعرفي** : ويختص بكل العمليات المتصلة بالعقل أو النشاط الذهنى ،وهناك تصفيات متعددة للأهداف، ومن هذه التصنيفات تصنيف بنيامين بلوم، الذى صنفت هذا الجانب فى ست مستويات هرمية .

ثانياً : **الجانب المهارى** : وهو ما يدور حول تنمية مهارة معينة والمهارة هى كل ما يستطيع الانسان أن يؤديه فى اقل وقت ممكن وباقل جهد وهناك مستويات للجانب المهارى وتشمل الاتى : الملاحظة ـ التقليد ـ التجريب ـ الممارسة ـ اتقان العمل.

ثالثاً :**الجانب الوجدانى** : وهو كل ما يتعلق بالقيم والعادات والتقاليد وخلافه، وهناك تصنيف للجانب الوجدانى متدرج من السهل الى الصعب كما يلى: الانتباه ـ التقبل ـ الاستجابة ـ التقييم ـ التقييم القيمى ـ السلوك القيمى .

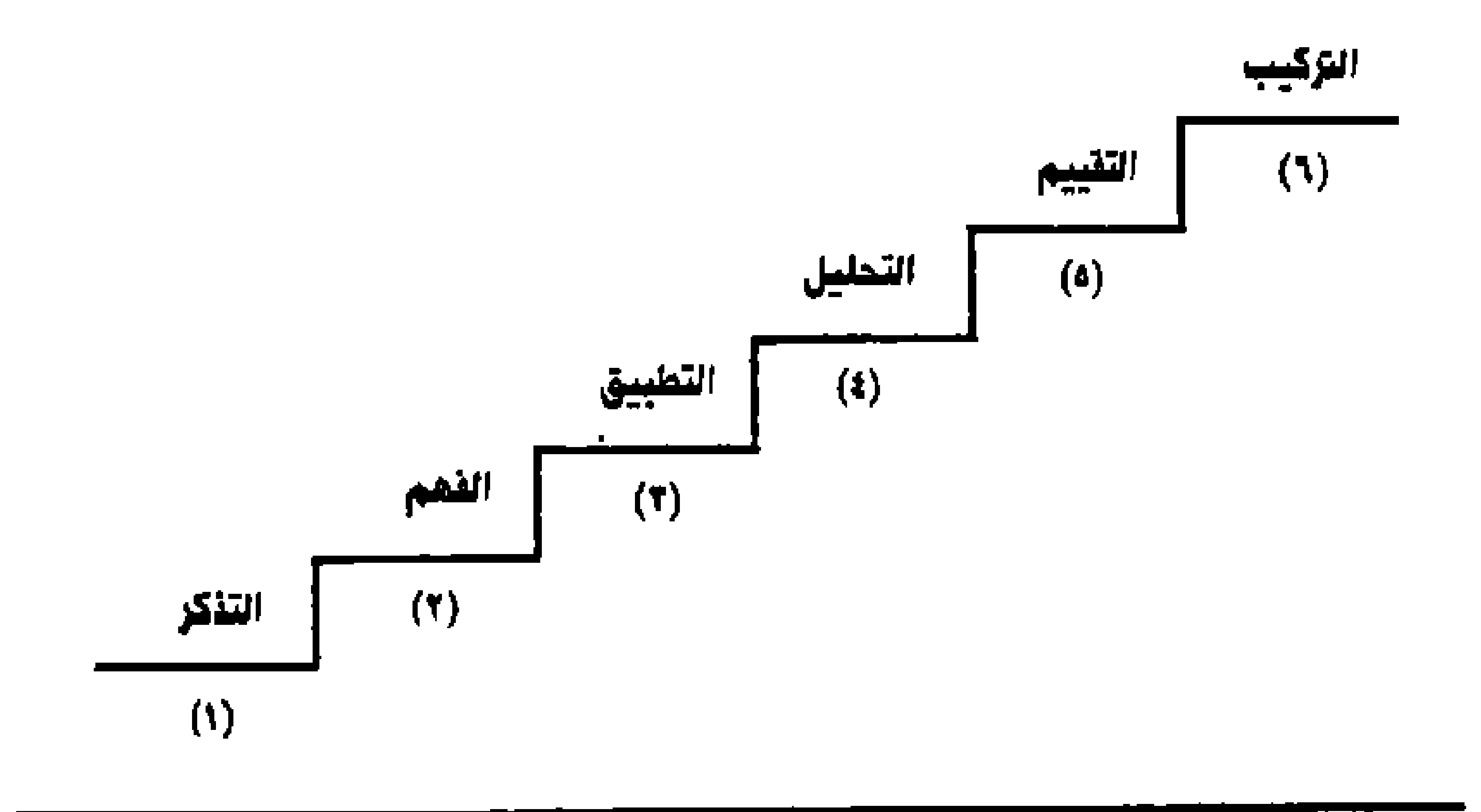
إن طبيعة الفرد فى أى فترة من مراحل نموه مصدر هام بين مصادر الأهداف، فالفرد هو هدف التربية من حيث شخصيته التى تعمل التربية على

تنميتها فى مختلف الجوانب (الإدراكية – الوجدانية (الإنفعالية) – النفس حركية – (المهارية) .**ومن هنا كانت مجالات الأهداف ثلاثة هى :**

المجال الاول : تصنيف الجانب المعرفى (الأهداف العقلية - الإدراكية) :

قدم بعض العلماء من أمثلة بلوم وآخرين تصنيفات للأهداف العقلية (الإدراكية) . وقد اتفقوا على أجزاء من هذه التصنيفات واختلفوا فى أجزاء منها ويعتبر تصنيف بلوم وآخرين للأهداف التعليمية فى المجال العقلى على قدر كبير من الأهمية والشمول وتمشياً مع معايير الأهداف الجيدة . وفيما يلى عرض موجز لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية فى المجال العقلى (الإدراكى) المعرفى.

عرضت "كوثر كوجك" نموذج لتصنيف الأهداف التربوية في **المجال المعرفي** يتصف بالبساطة والتركيز على المستويات الأساسية في تصنيف (بلوم) كما وضعت أمثلة لمجموعة الأفعال التي تصلح في صياغة الأهداف عند كل مستوى من المستويات ، أن هذا التصنيف يخدم التربية الفنية أكثر من تصنيف بلوم ، حيث ينتهي بمستوى التركيب ، الذي يستطيع التلميذ من خلاله أن يؤلف أو يصمم أو يبتكر أو ينظم أو يشكل ... وهكذا بالنسبة لكثير من الأعمال الفنية التشكيلية منها ما هو مسطح أو مجسم ، ويتم عرض تخطيطا لتصنيف كوثر كوجك دون التعرض للشرح التفصيلي لكل مستوى من المستويات .



شكل (٢) تخطيط لتصنيف كوثر كوجك للجانب المعرفي

ويتضمن هذا المستوى ما يأتى :-

(١) التذكر (المعرفة) :

ويعتبر تذكر المعلومات أبسط فئات تصنيف المجال الإدراكى (العقلى) عند بلوم، وهو فى صورته العادية يعرف بأنه تذكر المادة التى يتعلم منها المتعلم . وهذا الجزء يضم مدى واسع من المادة العلمية يبدأ مـن معرفـة المصطلحات إلى معرفة النظريات الخاصة بالمادة .

أمثلة لتذكر المعلومات :-

أ- يذكر التفاصيل المحددة .

ب- يحدد الحقائق .

ج- يعدد الطرق والوسائل المستخدمة فى التعامل مع هذه المصطلحات .

د- يردد الطرق الخاصة بالتعامل مع الأخطاء والظاهرات فى ميدان ما ..

هـ- يصف اتجاهات النظريات .

و- يسمى التصنيفات التى تعتبر مفيدة فى ميدان أو موضوع ما .

ح- يكتب أساليب وطرق دراسة ميدان معين أو موضوع معين .

ط- يصف النظريات والتركيب .

ظ- يحدد الكليات والتجريدات .

ومن الملاحظ أنه قد تم صياغة الأهداف بطريقة معينة ويفضل أن تصاغ بهذه الطريقة، كما يلى :-

أن + فعل سلوكى + المتعلم + مفهوم من المادة + الحد المتوقـع للأداء .

(٢) الفهم (الاستيعاب) :

الفهم أو الاستيعاب هو الفئة التالية لفئة تذكر المعلومات، وهو يعتبر أدنى مستويات الفهم حيث يمكن للفرد التعبير عما يتعلمه من معارف أو استخدامات دون أن يكون قادراً بالضرورة على ربطها بمعارف أخرى ويتضمن هذا المستوى :-

أ- **الترجمة** : وهى صياغة المعارف المقدمة بصورة أخرى .

ب- **التفسير** : وهو تنظيم أو تلخيص المعارف دون تغيير فى معناها الأساسى

ج- **التقدير الاستقرائى** : وهى معرفة النتائج والآثار المترتبة على معارف معطاة أو التأهب إلى ما وراء المعرفة المعطاة عن طريق الاستنتاج .

ومن الافعال التى تستخدم فى صياغة هذا المستوى: (يشرح ــ يفسر ــ يترجم ــ يجد علاقة ــ يعطى امثلة ــ يعيد صياغة ــ يعزو.

(٣) التطبيق : ويطبق الطالب ما فهمه فى مواقف جديدة .

ويعنى القدرة على استخدام الحقائق والطرق والأفكار العامة والمبادئ والنظريات فى مواقف جديدة غير التى استخدمها المتعلم من قبل . أو بعبارة أخرى هو القدرة على استخدام المجردات والقوانين والنظريات العامة فى مواقف جديدة متعددة .

مثال :- أن يستخدم الطالب قوانين علم النفس التعليمى فى مواقف جديدة غير التى درسها .

من الافعال التى تستخدم فى صياغة هذا المستوى: (يستعمل ــ يستخدم ــ ينفذ ــ يحل ــ يتصرف ــ يجرب ــ يطبق ــ يعالج ــ يغير ــ يعدل ــ يكتشف .

(٤) التحليل: وهو تحل الموضوعات التى تطرح على الطالب.

ويعنى القدرة على تحليل المعرفة إلى أجزائها المكونة، أو عناصرها والبحث عن العلاقات التي تربط هذه العناصر وطريقة تنظيمها . ويتضمن هذا المستوى:-

أ- **تحليل العناصر** : مثل أن يجد الطالب العناصر الرئيسية لأحد الموضوعات ، أو أن يحقق الفرق بين الحقائق والفرضيات .

ب- **تحليل العلاقات** : مثل استيعاب الطالب العلاقات المتبادلة بين الأفكار وكذلك أن يميز بين العلاقات والأسباب .

ج- **تحليل المبادئ المنظمة** : مثل أن يستطيع الطالب استنتاج الهدف ومعرفة النمط فى الأعمال الأدبية وطرق الإقناع .

ومن الافعال التى تستخدم فى صياغة هذا المستوى: (يفكك ـ يصف فى فئات ـ يميز ـ يختبر ـ يقارن ـ يباين ـ يفحص ـ يتعرف على اوجه الشبه والاختلاف ـ يستنبط ـ يستخرج ـ يشير إلى ـ يوضح ـ يفرق ـ يخططي.

(٥) **التقويم** : وهو الادلال بالراى وتقويمه.

وهو عملية تتطلب من التلميذ القدرة على إصدار حكم على قيمة أو فكر أو عمل أو مادة أو حل أو موقف ما فى ضوء معيار معين لتحقيق أغراض معينة. وهذا يحدد إلى أى مدى تتوافر الدقة والفاعلية والاقتصاد والكفاءة بالنسبة للموقف الذى يجرى عملية الحكم عليه ويتضمن هذا المستوى :-

أ- الحكم على شئ فى ضوء دليل داخلى مثل:

- يحكم المتعلم على جودة قصة قصيرة معينة .
- يحكم المتعلم على دقة المناقشات والبراهين .
- يقيم الطالب مدى استناد نتائج أحد البحوث على البيانات الواردة فيه.

ب- الحكم على شئ في صورة محكات خارجية : مثل :-

- يقدر الطالب القيمة الأدبية لأحد موضوعات النثر الأدبي وفقاً لمعايير أدبية معينة .
- يقيم بعض العادات الاجتماعية وفقاً للمبادئ والقوانين العلمية .
- يحكم المتعلم على قيمة لوحة فنية وفقاً للمعايير الفنية المتعارف عليها.

ومن الافعال التي تستخدم في صياغة هذا المستوى: (يقارن – يعلل – يوازن – يختبر – يختار – يباين – يفاضل – يبرهن – يحكم على – يقييم.

(٦) التركيب (الابداع) :

وهو تركيب المعلومات للوصول الى معلومات جديدة، ويقصد به التألف (وهو عكس التحليل) وفيها يقوم المتعلم بوضع بيانات

من أماكن مختلفة لتكون كل متماسك . أو بمعنى آخر وأشمل يعني التركيب القدرة على ربط عناصر أو أجزاء المعرفة لتكوين ما له معنى لم يكن موجود من قبل . ويتضمن هذا المستوى :-

أ- إنتاج رسالة متميزة أو (إنتاج كل وحيد) .

ب- إنتاج خطة أو مجموعة مقترحة من العمليات أو (إنتاج خطة أو فئة من العمليات (الإجراءات) .

ج- إنشاء فئة من العلاقات المجردة (اشتقاق مجموعة العلاقات المجردة).

امثلة :

- - يكتب قصة قصيرة أو طويلة .
- يكتب المتعلم بأسلوب مميز .

- يصيغ المتعلم تراكيب رياضية .
- يحدد تعميمات لبعض التوزيعات الجغرافية على الخرائط .
- يقترح وحدة تعليمية لموقف تعليمى معين .

ومن الافعال التى تستخدم فى صياغة هذا المستوى: (يؤلف ـ يصمم ـ يبتكر ـ يخطط ـ يعيد كتابة ـ يعيد بناء ، يعيد تصنيف، يعيد ترتيب ـ يعدل ـ ينظم ـ يشكل ـ ينتج ـ يلخص ـ يكون .

المجال الثانى: الأهداف النفس حركية (تصنيف الجانب المهارى):

الجانب المهاري هو الجانب الثاني من جوانب النمو الذي يتعلق بالنمو الجسمي للفرد ومستوى المهارة في الأداء التعليمي ويشمل هذا الأداء الحركات العضلية كالكتابة والرياضة البدنية والإنتاج الفني والموسيقي والاقتصاد المنزلي والتعليم المهني والصناعي ، أي كافة المجالات التي تتطلب أداء حركيا معينا .

يعتمد المنهج فى كثير من الأحيان على اكتساب مهارات عملية أو ما يسمى نواحي نفسحركية . ويمكننا أن نذكر عدداً من الأمثلة فى عدد من الميادين لندرك أهمية هذه المهارات النفس حركية .

اللغـــات : تعلم الكتابة - تعلم النطق .

العلــوم : استخدام الأجهزة – إجراء التجارب – التشريح .

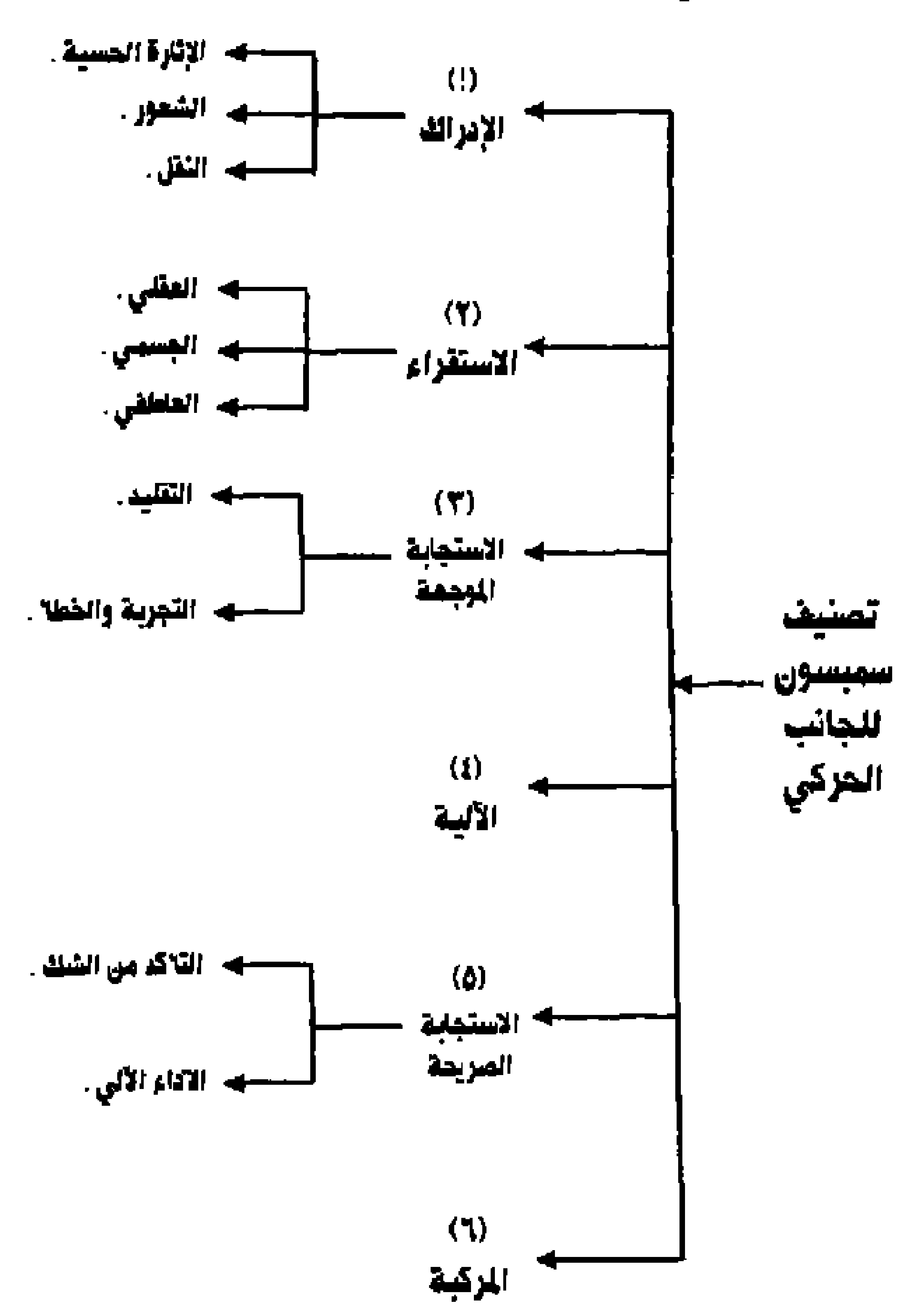
المواد الاجتماعية : رسم الخرائط .

الصناعة: بناء ـ ينفذ ـ ينتج ـ يمارس

الموسيقى : العزف – الغناء .

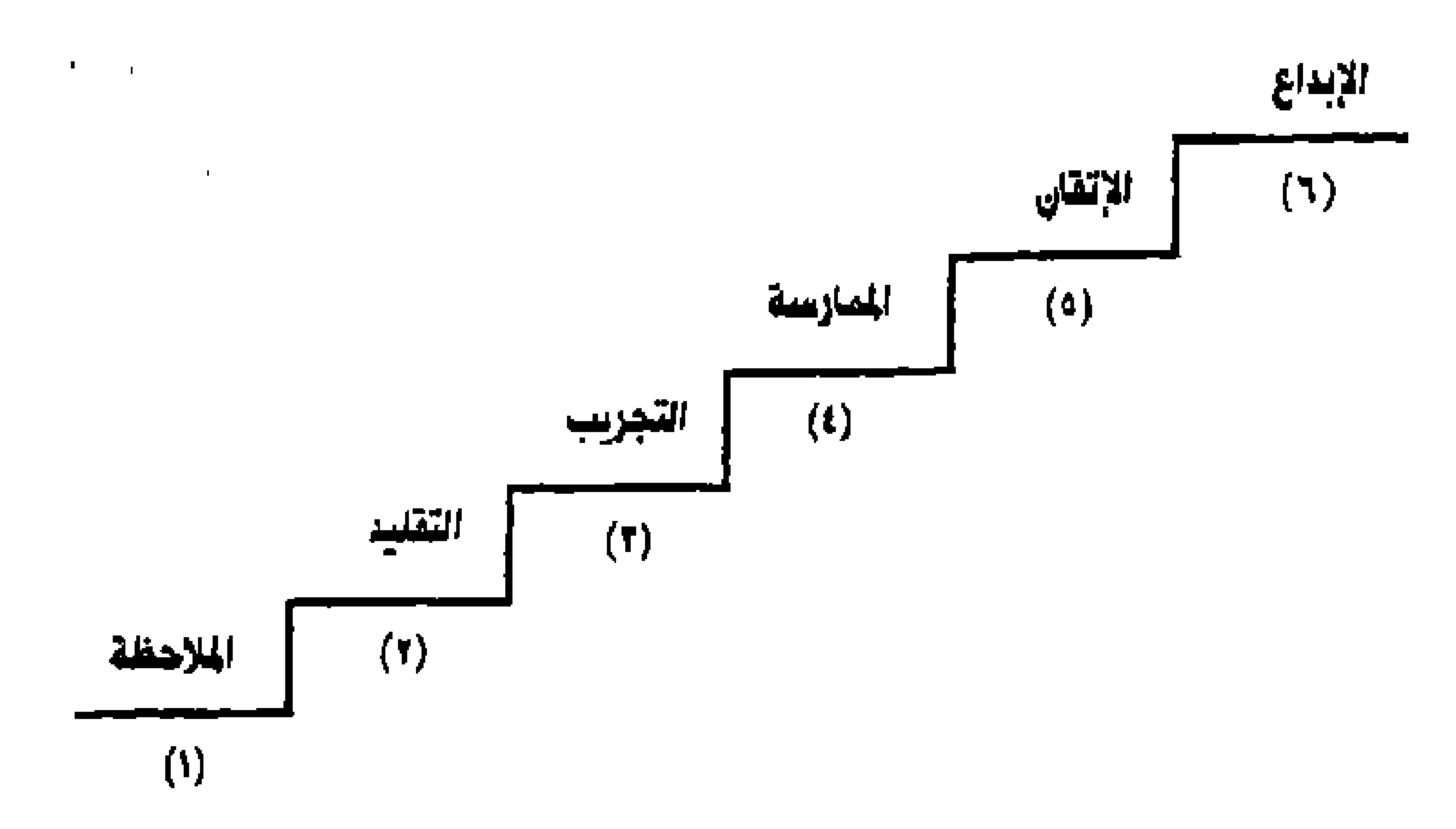
ولقد ظهرت عدة محاولات في تصنيف الأهداف الخاصة بهذا الجانب ومن هذه التصنيفات ما إفترضتة "سمبسون " simpsoin عام ١٩٦٠ ويشمل هذا الميدان المعالجة والتناول والمهارات الحركية والعضلية والتآزر العصبي

وتصنف الأهداف الحركية إلى مستويات متتابعة ويترتب كل منها على إتقان المستوى السابق له ، ويشتمل كل مستوى على عدد من الفئات الفرعية ، ويتم عرض تخطيطياً لتصنيف " سمبسون " للجانب الحركي دون التعرض أيضا للشرح التفصيلي لكل مستوى من تلك المستويات .



شكل (٣) تخطيط لتصنيف (سمبسون) للجانب المهاري

وظهر تصنيف آخر " لكوثر كوجك" في هذا الجانب يحتوى على ست فئات أو مستويات رئيسية ، تبدأ بالملاحظة حيث يشاهد أو يلاحظ المتعلم الشيء المراد تعلمه ، ثم مستوى التقليد وهنا يقلد أو يتبع أو يكرر هذا الشيء ، ثم التجريب وهنا يجرب أو ينفذ مع التصحيح في حالة الخطا ، ثم مستوى الممارسة فيعمل المتعلم عند هذا المستوى بثقة وبقليل من الأخطاء ، ثم مستوى الإتقان فيتقن المتعلم عمل الشيء مع السرعة فالمستوى الأخير هو الإبداع حيث يطور او يستحدث عمل شيء من خلال المستويات السابقة ، أن التصنيف يخدم أهداف التربية الفنية مباشرة لاشتماله على مستوى الإبداع الذي لا يوجد عند تصنيف سمبسون لهذا الجانب ، وهذا عرض تخطيطي لتصنيف كوثر كوجك دون التعرض للشرح التفضيلي لكل مستوى من المستويات .



شكل (٤) تخطيط لتصنيف كوثر كوجك للجانب المهاري

وهكذا ندرك أن المهارات النفس حركية تتخلل فى كل المناهج وفى كل المواد . بل فى جميع الأنشطة والحياة المدرسية . ويتضمن هذا المجال المهارات الحركية فى معظم الحركات . وأفضل ترابط ممكن بين حركات العضلات أو أجزاء الجسم المختلفة ، وقد ظهرت بعض الدراسات تصنيف آخر في هذا الجانب يحتوى على خمس فئات أو مستويات رئيسة ، هى :-

(١) التقليد :

ويعنى التقليد لحركة أو مجموعة حركات بعد ملاحظتها ويتضمن هذا المستوى :

أ ـ الملاحظة: وفيها يصبح التلميذ على وعى بما يحدث حوله

ب – الدفع للتقليد : وهى أولى الحركات للعضلات عند بدء التقليد .

ج– القدرة على التكرار : وهذا البند لا يتطلب تناسق عقلى .

(٢) الأداء (التجريب) :-

ويعنى أداء حركة بناء على تعليمات وليس بناء على الملاحظة . ويتضمن هذا المستوى :

أ– القيام بالعمل وفق التوجيهات .

ب– اتباع التوجيهات لتنمية المهارات .

ج– أداء الحركة التى يتم اختيارها .

د– تثبيت الأداء بالتدريب .

(٣) الممارسة :-

ويعنى أن يصل الأداء إلى مستوى عالى من الصحة والانضباط ويتضمن هذا المستوى :

أ– إعادة الأداء ذاتياً .

ب– الانضباط فى الأداء .

ج– القدرة على زيادة السرعة فى العمل .

(٤) التنسيق (الاتقان):

ويعنى الترابط والتوافق بين مجموعة من الحركات عن طريق بناء سلسلة مناسبة منها وتحقيق الاتساق الداخلى بين مجموعة من الحركات المختلفة ويتضمن هذا المستوى :-

أ- تكوين سلسلة مناسبة من الحركات .

ب- تحقيق التآلف أو التوافق بين مجموعة من الحركات المختلفة .

ج- القدرة على القيام بعدد من الحركات المترابطة فى آن واحد .

(٥) التلقائية (الابداع) :-

ويعنى التطبع أو الوصول إلى أعلى درجة من الأداء أو المهارة بحيث تؤدى الحركة بأقل طاقة جسمية ممكنة . ويكون القيام بالعمل بصورة روتينية . ويتضمن هذا المستوى :-

أ- الحركة الذاتية أو الاستجابة التلقائية .

ب- تكون أبعاده فى أجزاء الحركة .

استنتاجات من تقسيم المهارات والأنشطة النفس حركية وتطبيقات المنهج :-

١) لاشك أن الهدف من أداء أية مهارة هو أن تصبح فى المستوى الأعلى من الإتقان .

٢) اكتساب أية مهارة إنما هو على مستويات ويكون أنفع فى تقييم مستويات الأداء .

٣) لا تتساوى المهارات فى مستويات الصعوبة .

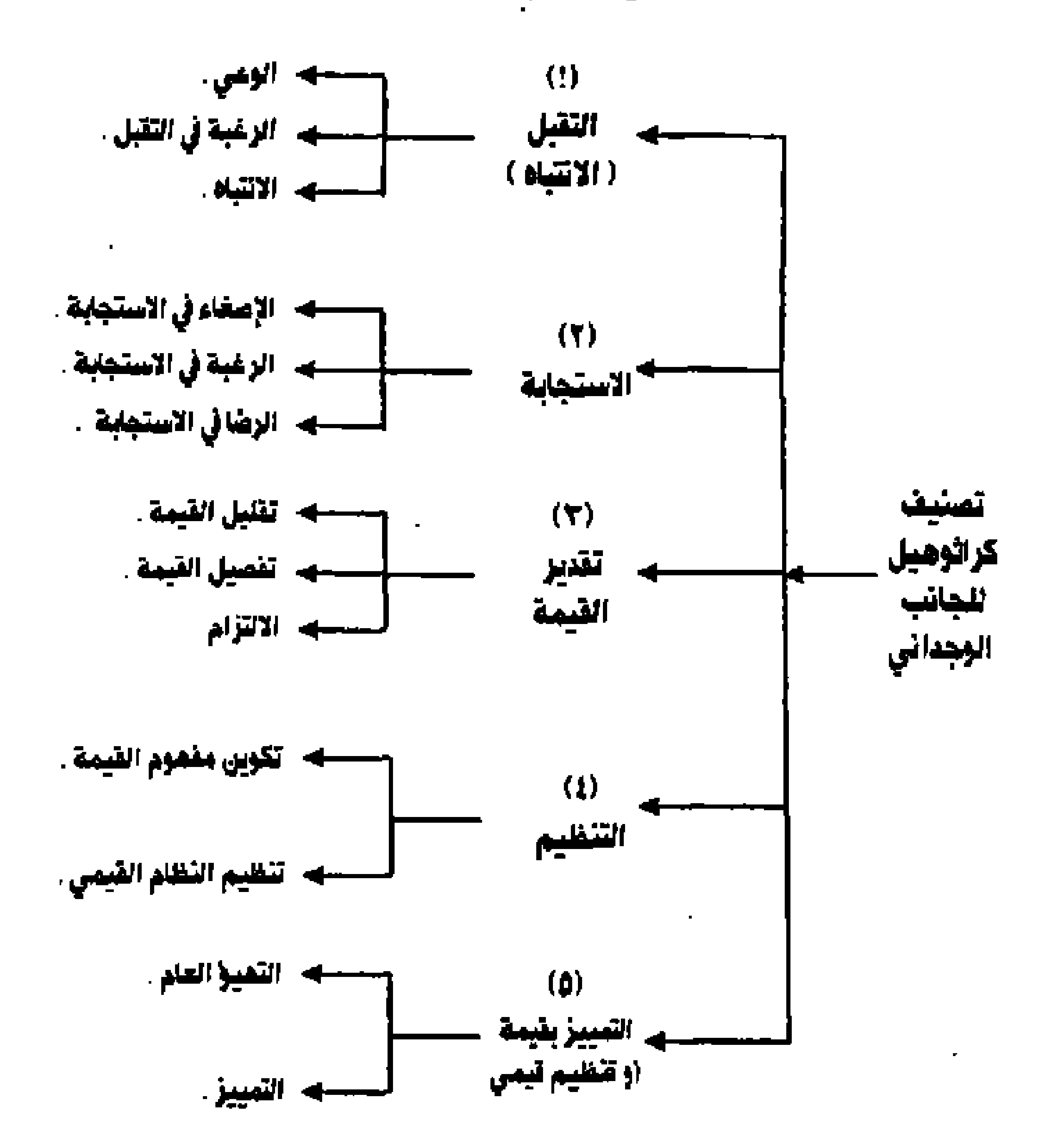
٤) تبدو الحاجة إلى التكرار لاكتساب المهارات .

المجال الثالث: الأهداف الوجدانية (تصنيف الجانب الوجداني):

يتناول هذا الجانب قيم الفرد ومشاعره واتجاهاته وعلى الرغم من أهمية هذا الجانب إلا أنه أصعب في التناول من المجالات الأخرى من حيث ملاحظة السلوك الدال عليه وتقييمه ، ويعد الجانب الوجداني من أهم الجوانب التي تسعى التربية الفنية لتنميتها ، والاهتمام بهذا الجانب يساعد في تنمية الحس الجمالي عند الفرد وتذوقه وحبه للفن واتجاهاته نحو تقدير الجمال ورؤية الطبيعة رؤية جمالية فيقدرها ويحافظ عليها ويضفي اللمسة الفنية إلى كل ما هو محيط به في أي مكان

. لذلك يجب أن يهتم القائمون على تدريس التربية الفنية بهذا الجانب ويؤكد عليه المدرس عند تخطيط دروسه .

ولقد بذلت العديد من الجهود في هذا الميدان منها تصنيف أصدره " كراثوهيل " Karthwohl وزملائه عام ١٩٦٤ للجانب الوجداني ، ويشتمل هذا التصنيف أيضا على فئات رئيسية متدرجة ومتتابعة وتنقسم أيضا كل منها إلى فئات فرعية والتخطيط الآتي يوضح تلك الفئات ، كما يلي :



شكل (٥) تخطيط لتصنيف كراثوهيل للجانب الوجداني

يتضمن هذا المجال الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير وهذا المجال يتضمن خمسة مستويات تبدأ بالوعي بقيم معينة وتنتهي بالقدرة على تكوين فلسفة ناضجة للحياة .

(١) الاستقبال :-

ويعني الاحساسات لظاهرة معينة أو مثير معين بحيث تتولد رغبة الاهتمام بالظاهرة أو استقبال المثير . ويتضمن هذا المستوى :

أ- الوعي .

ب- الرغبة في الاستقبال .

ج- ضبط الانتباه واختيار موضوع الانتباه .

(٢) الاستجابة :-

ويعني التفاعل بإيجابية مع الظاهرة أو المثير عن الرضا والارتياح والاستمتاع . ويتضمن هذا المستوى :

أ- الرغبة في الاستجابة .

ب- الرضا عن الاستجابة .

أمثلة :

- أن يستجيب الطالب لقواعد المرور أو النظام المدرسي أو أن يعلق اللوحات الزيتية في الفصل بناء على طلب معلمه .
- أن يبحث الطالب بنفسه عن لوحات فنية ممتازة من حيث التصميم والمنظور والتظليل والألوان .
- أن يهتم الطالب بالمشكلات الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع .
- أن يقضي الطالب وقت فراغه في القراءة أو في حل ألغاز رياضية

وهنا يكون الطالب قد ميز بين المثيرات الوجدانية وبدأ في البحث عنها بنفسه بدلاً من أن تفرض عليه . وتصبح ذات دلالة إنفعالية ولها فائدة عنده .

(٣) التكوين القيمى :-

ومعنى تقديم الأشياء أو الظواهر أو السلوك فى ضوء الإيمان بقيمة معينة ، ويتضمن هذا المستوى :-

أ- تقبل قيمة معينة .

ب- تفضيل قيمة معينة عن قيمة أخرى .

ج- الاعتقاد الراسخ بقيمة معينة .

أمثلة :

- أن يكون لدى الطالب رغبة مستمرة فى تنمية قدرته على الكتابة بأسلوب جيد .

- أن يلتزم الطالب بأساليب التفكير العلمى فى حل المشكلات المختلفة .

وهنا تتميز معتقدات الطالب بالتأكيد والالتزام .

(٤) التنظيم :-

ويعنى تنظيم مجموعة من القيم فى نظام معين وتحديد العلاقات بينها وتحديد القيم الحاكمة، ويتضمن هذا المستوى :-

أ- تكوين مفهوم لقيمة معينة .

ب- تكوين نظام القيم .

أمثلة :

- أن يدرك الطالب دور التخطيط المنظم فى حل المشكلات التى يعانى منها مجتمعه .

- أن يرغب الطالب فى تقويم الأعمال الفنية التى يهتم بها والتى ينجزها غيره من الأفراد

- أن يتقبل الطالب نقط ضعفه .

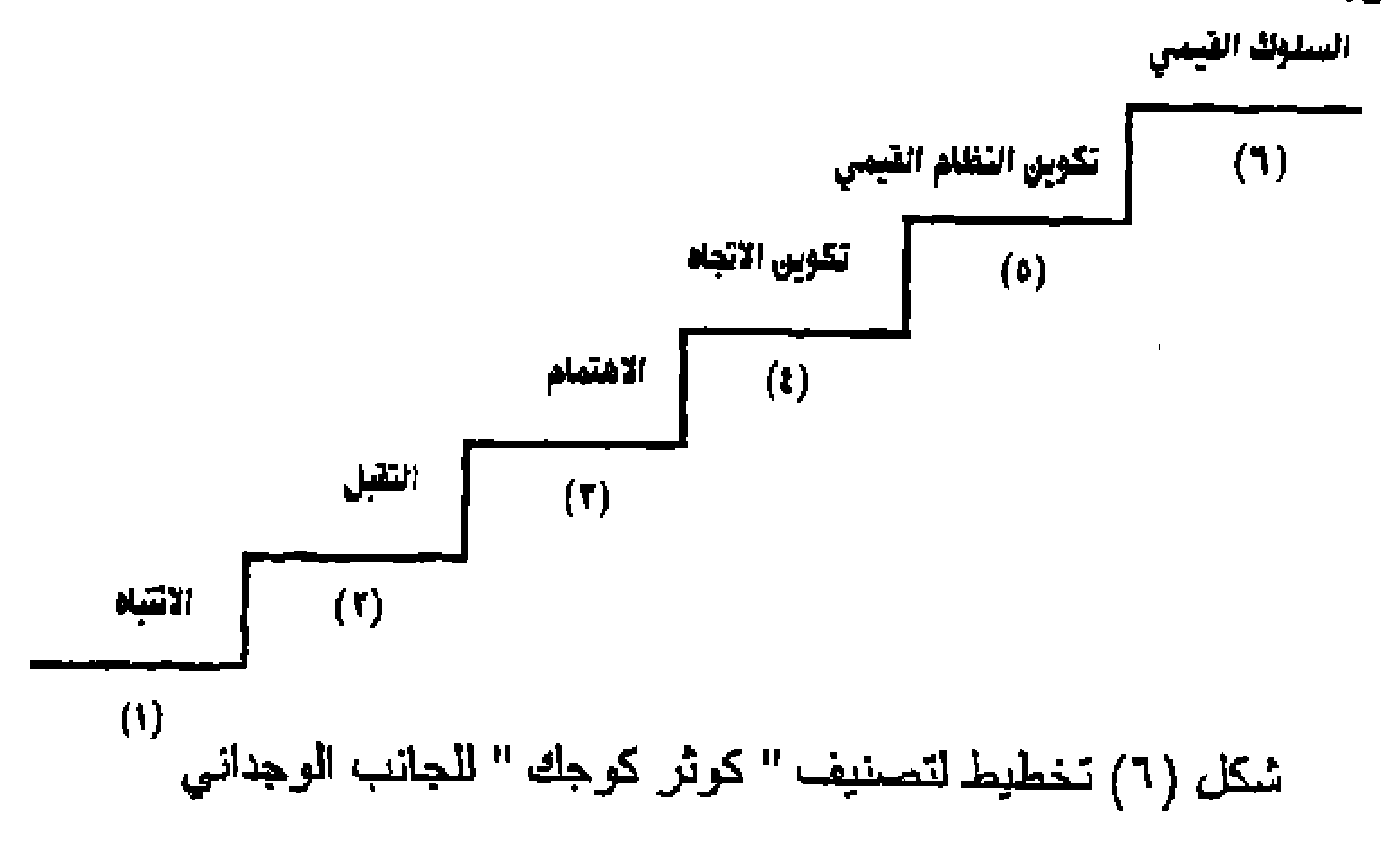
(٥) الأتصاف بقيمة أو مجموعة قيم متآلفة :-

ويعنى أن القيمة تأخذ مكانها وتنتظم فى تنظيم داخلى يحكم السلوك ويوجه باتساق. وذلك طالما ليس هناك نوع من التهديد أو التحدى . ويتضمن هذا المستوى :

أ- تكوين فئة عامة من القيم .

ب- التميز في ضوء هذه الفئة من القيم .

كما ظهر تصنيف آخر لـ " **كوثر كوجك** " في هذا الجانب يحتوي على ست فئات رئيسية ولم تتعرض إلى فئات أخرى فرعية أو ثانوية ، ويبدأ بمستوى الانتباه حيث المتابعة والإصغاء ، ثم مستوى التقبل حيث الاستجابة والتقبل ، ثم مستوى الاهتمام حيث المشاركة والاهتمام والتعاون ، ثم مستوى تكوين الاتجاه حيث الاختيار وإظهار الولاء ، ثم مستوى التكوين للنظام القيمي حيث المفاضلة والتصنيف والترتيب ، ثم المستوى الأخير وهو السلوك القيمي حيث التصرف والمواظبة والدفاع عن هذا الشيء ، ويعتبر هذا التصنيف تبسيطا لتصنيف " كراثوهيل " ، ويخدم أيضا أهداف التربية الفنية لأنه محدد ومركز على فئات رئيسية تساعد على تحقيق تلك الأهداف في الجانب الوجداني ، والتخطيط التالي يوضح تصنيف كوثر كوجلك دون التعرض للشرح التفصيلي لكل مستوى من المستويات .



شكل (٦) تخطيط لتصنيف " كوثر كوجك " للجانب الوجداني

* أمثلة من التخصص

(أ) الأهداف المعرفية

(١) التذكر :-

١- يذكر المصطلحات المستعملة فى ....

٢- يصف المواد الداخلة فى ....

٣- يحدد خصائص .... ومواصفاتها الفنية .

(٢) الفهم :-

١- يشرح طرق ....

٢- يفسر أسباب ....

٣- يفسر تأثير حركة ....

(٣) التطبيق :-

١- يكتشف أسباب .... ويحددها .

٢- ينفذ الطالب خطوات ....بطريقة...............

٣- يعالج الطالب ....

(٤) التحليل :-

١- يقارن بين طرق ....

٢- يستنبط أسباب ....محللاً إياها .

٣- يحدد أنواع ....

(٥) التركيب :-

١- يلخص الطالب طريقة ....

٢- ينظم الطالب خطوات ....

٣- يكتب خطوات عمل ....

(٦) التقويم :-

١- يحكم على ....

٢- يفاضل بين أنواع ....

٣- يقيم بناء.................

(ب) الأهداف المهارية :-

(١) مستوى الملاحظة :-

١- يشاهد المعلم أثناء قيامه بعمل................

٢- يلاحظ طريقة ....

٣- يتابع خطوات عمل ....

(٢) مستوى التقليد :

١- يتبع ....

٢- يقلد طرق ....

٣- يعيد عمل الجداول الخاصة ....

(٣) مستوى التجريب :-

١- يؤدى حساب تكلفة ....

٢- يحاول رسم أنواع ....

٣- يتبع تعليمات نظرية فى حساب ....

(٤) مستوى الممارسة :-

١- يؤدى بقليل من الأخطار ....

٢- يتدرب على علاج .... باستخدام ....

(٥) مستوى الاتقان :-

١- يتقن في استخدام العدد والأدوات ....

٢- يتقن مهارة ....

٣- يعمل بنفسه في إجراء اختبار................

(جـ) الأهداف الوجدانية :-

(١) الاستقبال (الانتباه)

١- يستمع بيقظة للمعلم أثناء ....

٢- تنبيه لأهمية استخدام جداول ....

٣- يلاحظ الطالب أهمية ....

(٢) الاستجابة (التقبل) :-

١- يتقبل تعليمات المعلم أثناء ....

٢- يتقبل أراء الآخرين وتصل بحياتهم حول ....

٣- يستجي الطالب لأنواع التكسية في الحوائط الداخلية للبناء .

٤- يطيع الطالب أوامر ....في أداء ....

(٣) التكوين القيمي (الاهتمام)

١- يثير نقاط جديدة في القاعدة العامة ....

٢- يتعاون مع زملائه في القيام بعمليات ....

٣- يجمع مادة علمية عن ....

٤- يجمع مادة علمية عن أنواع ....

٥- يبدى استعداداً للمشاركة فى المناقشة حول تصميم ....

(٤) مستوى تكوين الاتجاه :-

يهتم هذا المستوى بإدراك وتقدير التلميذ للموضوع أو للظاهرة تقديراً ذاتياً تقديراً ينعكس بوضوح فى سلوكه وتصرفاته عندما يثار هذا الموضوع ، أمثلة:-

١-يمارس بحرية......... ....

٢-يمارس بحرية ...... عمليات .... ورسم كروكياتها .

٣-يختار بحرية الخامات والعدد التى تساعد فى مجال تخصصه .

٤-يبادر بتنفيذ برامج الإصلاح الجيد .

(٥) تكوين النظام القيمى (التنظيم) :-

أمثلة :-

١-يختار مادة علمية عن ....

٢-يصف الطالب المهارات المستخدمة فى ....

٣-يفاضل الطالب بين أنواع ....

(٦) السلوك القيمى (الاتصاف بقيمة) :-

أمثلة :-

١-يحافظ على سلامته المهنية أثناء استخدامه العدد والأدوات فى .... .

٢-يتطوع مع زملائه فى ....

٣-يتطوع لإصلاح ....فى المدرسة .

❑ ممارسات المعلم لمهارات التخطيط للتدريس فى ضوء معايير الجودة

تعرف معايير جودة واعتماد المعلم بأنها جميع ما ينبغى أن يعرفه المعلم، وما يجب أن يؤديه ويمارسه على مدار حياته المهنية، وتتضمن هذه المعايير جميع المواصفات القياسية التى ينشدها المجتمع فى مربى أبنائه.

وقد اهتمت العديد من البحوث والدراسات بتحديد أكثر العوامل تأثيراً في جودة المنتج التعليمى الذى يتمثل فى الطلاب ، وقد أسفرت نتائج معظم هذه البحوث والدراسات عن أن المعلم – على الرغم من تطور التقنيات التربوية ، والتعلم الذاتى ، والتعلم المبرمج ، والتعليم عن بعد – هو العنصر الأكثر تأثيراً فى جودة المنتج التعليمى ، حيث إن الطلاب الذين درسوا فى بداية حياتهم على أيدى معلمين لم تتوافر لديهم معايير الأداء الجيد والكفاءة الملائمة ، قد كان أداؤهم أقل من أقرانهم الذين درسوا على أيدى معلمين أكثر جودة ، وأثبتت عديد من الدراسات أن كفايات المعلم التدريسية ذات تأثير ملحوظ على الكفايات الانتاجية للمدرسة ككل.

ولم تنعكس جودة أداء المعلم على أداء طلابه فقط، بل تنعكس أيضا على جودة المؤسسة التعليمية بأكملها ، فالمعلم الجيد يتعاون مع إدارة المدرسة فى تحقيق الرؤية والرسالة المنشودة، كما يشارك المعلم بفعالية فى اتخاذ القرارات المدرسية ، ويتعاون مع أولياء أمور الطلاب، ويحقق مشاركة مجتمعية فعالة. وهو أكثر عناصر المنظومة التعليمية تأثيراً فى تحقيق أهداف المجتمع بأكمله. لذلك فإذا أرادت الدولة تعليما جيداً، ينبغى أن توفر معلما جيدا لكل فصل دراسي، تتوافر لدى هذا المعلم معايير الأداء الجيد.

وفي ضوء ذلك أعدت هيئة ضمان الجودة والاعتماد أربعة معايير لمجال المعلم نتناولها فيما يلى مع المؤشرات التى تندرج تحت مظلتها. فى مجال الثامن لوثيقة المعايير اول هذه المعايير هو: معيار التخطيط المعلم لعمليتي: التعليم والتعلم: يندرج تحت هذا المعيار مؤشرين، وتسع ممارسات وهم على النحو التالي :

المعيار الاول : التخطيط لعمليتي: التعليم والتعلم:

المؤشر الاول: يخطط المعلم للتدريس في ضوء نواتج التعلم المستهدفة:

الممارسات :

١) يصمم المعلم دروسه؛ لتحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم (معرفياً – وجدانياً – مهارياً).
٢) يصمم مواقف تعليمية؛ لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.
٣) يصمم مواقف تعليمية؛ لتنمية مهارات المتعلمين في التعامل مع التكنولوجيا.
٤) يراعي تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين.
٥) يصمم المعلم أساليب وأدوات التقويم، التي تتسق مع نواتج التعلم المستهدفة.

المؤشر الاول: يصمم المعلم استراتيجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم:

الممارسات :

١) يصمم المعلم استراتيجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم:
٢) يصمم المعلم استراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة.
٣) يخطط لتوظيف الأنشطة التربوية؛ بما يحقق مشاركة فعالة للمتعلمين.
٤) يخطط لتوظيف استراتيجيات تعليم وتعلم، تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
٥) يصمم أنشطة ومواقف تعليمية؛ تنمي مهارات البحث والاستقصاء.

وسوف نعرض فيمايلي باقى هذه المعايير وفقا لفصول هذا الكتاب



الفصل السادس

مهارات التدريس في تنفيذ عمليتي: التعليم والتعلم

١- مهارة بدء الدرس (التهيئة)
٢- مهارة الشرح
٣- مهارة الإلقاء
٤- مهارة المناقشة
٥- استخدام الوسائل التعليمية
٦- مهارة الأسئلة
٧- مهارة إعطاء التعليمات
٨- مهارة إدارة الفصل
٩- مهارات اثارة الدافعية
١٠- مهارة التفاعل
١١- مهارة التعزيز
١٢- مهارة البيان العلمي

- ممارسات المعلم لتنفيذ عمليتي: التعليم والتعلم في ضوء معايير الجودة

الفصل السادس

مهارات التدريس في تنفيذ عمليتي: التعليم والتعلم

تلعب مهارات تنفيذ التدريس دوراً مهماً في أداء المعلم للعملية التعليمية ، وعلى قدر إتقان المعلم لهذه المهارات يمكن أن تنجح العملية التعليمية بمكوناتها وعلاقتها المتشابكة أو تفشل ، ومن المسلم به أن مهارات التنفيذ تقوم على أساس مجموعة من مهارات التخطيط – السابق ذكرها ، ومن المسلم به أيضاً أن ليس كل ما يقوم به المعلم من تخطيط يمكن تحقيقه أو تطبيقه في مرحلة التنفيذ ، ولكن كلما تقاربت المسافة بين ما يقوم به المعلم من تخطيط لتدريس وبين ما يطبقه أثناء التدريس كلما حصلنا على نتائج أفضل وتدريس أكثر فاعلية .

١ - مهارة بدء الدرس (التهيئة) :

يطلق البعض على بدء الدرس لفظ (منبه) أو "مثير" وجميعها يقصد بها "تهيئة Warm - Up " المتعلم لاستقبال أحداث الدرس ، ويمكن للمعلم استخدام أساليب متنوعة في هذا الأمر ، فيمكن على سبيل المثال بدء الموقف بطرح سؤال ، كأن يقول المعلم : أين تعيش الحيوانات ؟ هل تسكن في بيوت أو منازل مثلما يسكن الإنسان أم أنها تسكن في أماكن أخرى ؟ وهذا التساؤل يرتبط بخبرة أو وحدة عن "الحيوانات والنباتات" K وواضح أن هدف المعلم من طرح السؤال هو جذب انتباه التلاميذ نحو موضوع الدرس الجديد .

أيضاً يمكن استخدام أسلوب لعب الأدوار أو ما يعرف بالتمثيل ، حيث يقوم تلميذ أو أكثر بتمثيل مشهد عن عملية البيع والشراء في السوق ، وقد يرتدي هؤلاء التلاميذ ملابس الكبار ويستخدمون المستلزمات الموجودة في الأسواق عادة كعربة بيع " الجيلاتي Ice - Cream " ويمكن أن يستخدموا النقود في هذا المشهد التمثيلي الذي يقوم فيه أحد التلاميذ بدور البائع ، ويقوم آخر بدور المشترى ، ثم يدور حوارا بينهما . أما باقي التلاميذ فيشاهدون هذا المشهد ، ثم بعد ذلك يناقش المعلم تلاميذه حول ما دار في المشهد التمثيلي من أحداث .

كما يمكن استخدام أسلوب القصة لبدء الدرس ، وهو أسلوب جذاب وشيق للتلاميذ ، ويفضل أن تكون قصيرة جداً ، ويمكن أن يرويها المعلم شفاهة أو باستخدام الصور ، ثم يحاور معلم التلاميذ فى محتوى أحداث القصة . وكذلك يمكن تهيئة التلاميذ للدرس الجديد بزيارة حظيرة المدرسة ، أو مكتبتها ، أو بمشاهدة فيلم عن طريق استخدام جهاز الفيديو . وفى الإجمالى على المعلم استخدام أساليب متنوعة لبدء الدروس ، وأن يراعى أن تكون هذه الأساليب مرتبطة بأهداف الدرس وأن تكون جذابة لانتباه التلاميذ ، ومشوقة لهم ، وذلك لكي يتسنى للمعلم / معلمة الانتقال إلى أحداث الدرس •

فالتهيئة: هي مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد بحيث يكونوا في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول .

❋ الفرق بين مفهوم تمهيد الدرس والتهيئة :

١. **تمهيد الدرس** : ينحصر في التمهيد المنطقي للمادة العلمية الجديدة أي الاهتمام ينصب على محتوى الدرس

٢. **التهيئة** : تهتم بمشاعر التلاميذ واهتمامهم لكي يتجاوبوا ويشاركوا بايجابية أثناء الدرس .

❋ أهمية مهارة التهيئة :-

يحتاج تنفيذ الدرس الذي حددت له أهدافه إلي توفر قدر كبير من الاهتمام والواقعية لدى التلاميذ وقد يكون ذلك من خلال سؤال يوجه المعلم إلى التلاميذ أو من خلال خير يقروه عليهم أو عرض عملي للمعلم واستخدام المعلم لهذه المدخل يمكن أن يثير اهتمام التلاميذ وحبهم للاستطلاع وتعدهم للدرس الجديد وتربطه بين ما تم من دراسته وما سوف يدرس، ويكونون عندئذ :

١. أكثر قدرة على توجيه تساؤلات كثيرة عن موضوع الدرس .
٢. أكثر استعداد للتركيز والاهتمام بموضوع مجال الدرس .
٣. أكثر قابلية للمشاركة في الموقف وجعله أكثر حيوية وثراء .

* أهداف التهيئة :

- تركيز انتباه التلاميذ على المادة التعليمية الجديدة ٠
- خلق الإطار المعرفي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس ٠
- توفير الاستمرارية فى العملية التعليمية عن طريق ربط موضوع الدرس بما سبق تعليمه للتلاميذ ٠

ويعتقد كثير من المعلمين أن التهيئة تقتصر فقط على بداية الدرس وهذا التصور غير صحيح ، لأن الدرس عادة ما يشمل على عدة أنشطة متنوعة ، يحتاج كل منها إلى تهيئة مناسبة حتى يتحقق الغرض منه ٠

* أنواع التهيئة :

لا يوجد تصنيف واحد محدد لأنواع التهيئة يتفق عليه جميع المعلمين ورجال التربية وفيما يلي ثلاثة أنواع من التهيئة هي :

(أ) التهيئة التوجيهية :

- تستخدم أساساً لتوجيه انتباه التلاميذ نحو موضوع الدرس ٠
- تستخدم في التهيئة التوجيهية نشاطاً أو شيئاً أو حدثاً – يعرف مسبقاً أنه موضع اهتمام من التلاميذ أو أن لهم خبرة سابقة به – كنقطة بدء لتوجيه انتباههم نحو موضوع الدرس أو إثارة اهتمامهم به ٠
- تقدم إطار يساعد التلاميذ على تصور الأنشطة التعليمية التي سوف يتضمنها الدرس ٠
- تساعد في توضيح أهداف الدرس ٠

(ب) التهيئة الانتقالية :

يستخدم هذا النوع من التهيئة أساساً للانتقال التدريجي من المادة التي سبقت دراستها إلى المادة الجديدة ، أو من نشاط تعليمي أخر ، ويعتمد المعلم على

الأمثلة التي يمكن أن تقاس عليها وعلى الأنشطة التي يعرف أن تلاميذه مولعون بها أو لهم خبرة فيها وذلك لتحقيق الانتقال التدريجي المنشود ٠

(ج) التهيئة التقويمية :

تستخدم هذه التهيئة أساساً لعملية التقييم لما تم أن تعلمه التلاميذ قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة ، حيث يعتمد هذا النوع إلى حد كبير على الأنشطة المتمركزة حول التلميذ وعلى الأمثلة لإظهار مدى تمكنه من المادة التعليمية ٠

✹ المكونات أو المهارات الفرعية لمهارة التهيئة

✍ بالنسبة لاختيار الأسلوب المناسب للتهيئة :-

وتتمثل أسس الاختيار فيما يلي :-

١. **المرحلة التعليمية :-** أسلوب التهيئة يختلف من مرحلة تعليمية والى أخرى ويختلف باختلاف نوعية المتقبلين .

٢. **طبيعة المجال المعرفي :-** ويعني ذلك أن طبيعة المجال الدراسي الذي يخططه الموقف التدريسي له يؤثر على اختيار أسلوب تهيئة معينة دون غيرها .

٣. **جوانب التعليم المتضمنة :-** قد يكون الموضوع الأساسي للدرس متعلقا بالمجال المعرفي أو النفس حركي أو الوجداني . وقد يكون مقتصرا على تعليم أحد أو بعض الجوانب المعرفية (حقائق - مفاهيم - علاقات - تطبيقات).

٤. **موضوع الدرس من الوحدة التعليمية :-** تختلف الدروس في موقعها من الوحدة التعليمية فقد تكون في بداية الوحدة وبالتالي لا تقتصر التهيئة على هذا الدرس ولكنها تمتد إلى الوحدة بأكملها وتوضيح موقع تلك الوحدة من المقرر بأكمله . وأهمية دراسة هذه الوحدة وأهدافها والموضوعات المتضمنة فيها . ثم التهيئة للدرس الأول من دروس تلك الوحدة .

. موقع الحصة من اليوم الدراسي :- يعتبر هذا المعيار مهما جدا في الأسلوب المناسب للتهيئة لأنة قد تكون الحصة في بداية اليوم الدراسي ويكون التلاميذ أكثر نشاطا وحيوية في الصباح أو في الحصص الأولى وبالتالي فان أسلوب التهيئة من الممكن أن يكون إحداثا جارية أو استرجاعا للمعلومات السابقة . إما إذا كانت الحصة في نهاية اليوم الدراسي فان التلاميذ يكون وفى حالة تعب وإجهاد وبالتالي سوف يختلف أسلوب التهيئة حيث يتطلب أن يكون التعلم أكثر حيوية في إثارة التلاميذ من خلال فزوره او سرد قصة أو عرض فيلم عليهم ويحاول أن يشترك اكبر عدد من التلاميذ .

✍ التنفيذ الأمثل للأسلوب المختار :-

يجب أن يختار المعلم الأسلوب بطريقة سليمة ومشوقة للتلاميذ . أما الأسلوب القصصي أو المشوق أو أسلوب إثارة التساؤلات التي تكون مرنة وهكذا . ويجب أن يحسن المعلم كيفية تنفيذ الأسلوب المختار عن طريق الاتي:-

١. مراجعة بعض المعلومات السابقة .

٢. متابعة بعض الواجبات المدرسية أو التكليفات السابقة .

٣. استخدام الألغاز والفوازير .

٤. الأحداث الجارية .

✍ اختيار التوقيت المناسب لعرض أهداف الدرس :-

اختيار التوقيت المناسب لعرض أهداف الدرس المرجوة منة ومن المكونات الأساسية لتهيئة التلاميذ فقد تكون البداية من الدرس فلا توجد قواعد محددة لتوقيت التهيئة سواء كانت : بداية التهيئة – أثناء التهيئة – في نهاية التهيئة .

✍ مراعاة الزمن المناسب للتهيئة .

بمعنى ألا تكون التهيئة قصيرة جدا أو طويلة جدا فمددنها تتراوح بين ثلاث أو سبع دقائق .

✍ متابعة رد فعل التلاميذ .

من الصفات المعلم الجيد أن يتابع رد فعل التلاميذ من حيث حماسهم أو استجابتهم لما يقوم به أو لما يقومون به . وذلك لإمكانية التعديل في أسلوب التهيئة الذي يتبعه .

✍ : الانتقال الطبيعي إلى الدرس .

ويتحقق ذلك عن طريق الاتى :-

١. أن تكون التهيئة وثيقة الصلة بالدرس .

٢. أن يتوفر لدى المعلم تصور واضح عن موضوع التهيئة في سيناريو الدرس .

٣. أن يتضمن هذا السيناريو أسلوب الانتقال من التهيئة في سيناريو الدرس .

٤. أن يجيد المعلم الانتقال من التهيئة إلى الدرس بحيث يبدو أمرا طبيعيا وليس تكلف.

٢ - <u>مهارة الشرح</u> :

من المهارات التي يجب أن يتدرب عليها كل المعلمين أيا كانت تخصصاتهم ، فمن خلال هذه المهارة يسعى إلى تحقيق أهداف الموقف التعليمي، وإلى ربط محتوى الدرس من مفاهيم وحقائق بخبرات التلاميذ السابقة ، وإلى الاستجابة لاهتمامات التلاميذ وأسئلتهم وتعليقاتهم ، وإلى إتاحة الفرص للتلاميذ لكي يشاركوا في أحداث الدرس

وعلى المعلمين أن يمارسوا هذه المهارة بحماس واضح مستخدمين الألفاظ والعبارات التي يفهمها ويتقبلها التلاميذ ، ولذلك فعلى هؤلاء المعلمون أن يلموا بالمفردات اللغوية والمفاهيم الرئيسة التي يمكن للتلاميذ استقبالها وفهمها والتفاعل معها واستخدامها فيما بعد •

كما تتيح هذه المهارة للمعلم استخدام مكونات البيئة التعليمية من الخامات والأدوات ، وتتيح لهم استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة اللفظية واللالفظية . أيضاً تتيح هذه المهارة للمعلمين فرص زيادة فاعلية التلاميذ وجذب انتباههم لمحتوى الموقف التعليمي ، حيث يمكن تنويع أساليب العمل مع التلاميذ وذلك بالجمع بين أسلوبي العمل الفردي والعمل الجماعي . ولا يخفى على المعلم عند استخدام مهارة الشرح ضرورة الجمع – عند التحدث إلى التلاميذ – بين اللغة العربية الفصحى واللغة العامية حتى يتسنى للتلاميذ فهم حديث المعلم والتفاعل معه ، وكذلك إكتساب التلاميذ تدريجياً مفردات وتكوينات لغوية سليمة ،

* *تعريف الشرح:

هو محاولة اعطاء الفهم للغير او هو كافة الاجراءات والخطوات التي يقوم بها المعلم في اثناء الدرس بغرض مساعدة التلاميذ علي الفهم.

* **ولكى يتمكن المعلم من تحقيق مهارة الشرح فى الواقع الميدانى فإنه يراعى النقاط التالية :**

- ان يكون الشرح موجزا وغير مطول
- ان يكون الشرح بسيطا في تعبيراته
- ان يركز الشرح علي النقاط الاساسية في الدرس
- يكون الشرح مفهومها تماماً من التلاميذ ،
- ان يكون الشرح شائقا وجذابا بالنسبة للتلاميذ ،
- يغطى الشرح النقاط الأساسية للدرس ،
- تكون الأمثلة والتشبيهات والإيضاحات المستخدمة سليمة ومرتبطة بالشرح ،
- يستمع المعلم بعناية لاستجابة التلاميذ ،
- يوضح المعلم استجابات التلاميذ لمساعدتهم لمزيد من الفهم ،

وهكذا ينبغي على المعلم أن يراعي في خطوات شرحه التسلسل الواضح بمعني أن كل خطوة مؤسسة علي ما سبقها وممهدة لما يتلوها، ويتطلب التتابع والتنظيم المنطقي من المعلم عدة قواعد اساسية، ويتوقف عليها نجاحه في شرحه . واهم هذه القواعد ما ياتي:

أولا-الانتقال من المعلوم إلي المجهول: بمعني أن يستند المعلم في توضيحه لمعلومات الجديدة علي المعلومات السابقه لتلاميذه.

ثانيا-التدرج من البسيط إلي المركب: بمعني أن يقوم المعلم بشرح ما هو اسيل ثم يتدرج لما هو اكثر صعوبة.

ثالثا-الانتقال من غير المحدود إلي المحدود: بمعني أن يتدرج المعلم مما لدى التلاميذ من معلومات ناقصة الي استكمال تلك المعلومات وايضاحها.

رابعا-التدرج من التجربة إلي النظرية: بمعني أن يراعي المعلم في شرحه البدء بشئ يستطيع أن يدركه التلاميذ بحواسهم ثم ينتقل إلي شئ لايمكن ادراكه بالحس، وإلي جانب ما سبق ينبغي علي المعلم أن يعرف كيف يشرح لتلاميذه موضوعات دروسهم، وكيف يساعدهم علي الفهم، ويبسط لهم المعلومات المراد شرحها ويقربها إلي اذهانهم من خلال استخدام الامثلة والرسومات التوضيحية.

-تعريف الامثلة :

يقصد بالمثال صورة الشئ التي تمثل صفاته وسماته المميزة أو هو نموذج لتطبيق قاعدة معينة قد تكون قانونا اوقاعدة رياضية.

ومن امثلة البحار:البحر الاحمر والبحر الابيض والمتوسط. وظاهرتي الكسوف والخسوف.

-تعريف التشبيه :

يقصد بالتشبيه توضيح فكرة شئ بمقارنتها بفكرة اخري تشبهها في بعض

خصائصها، وتختلف عنها في البعض الاخر.

*مثال:تشبيه الارض بالكرة

-تشبيه الارض بالبرتقالة

-تشبيه القمر بالليمونة من حيث الحجم

*** اساليب الشرح-**

مهارة الشرح من المهارات الرئيسية المهمة و الضرورية لعملية التدريس وليست هناك طريقة معينة للشرح بل تتنوع المواقف التعليمية، فهناك :

(١) **الشرح التفسيري** : ويكون بتفسير معني أو ظاهرة أو مصطلح (حيث يتعرض المعلم لمعني كلمة او ظاهرة او مصطلح)

(٢) **الشرح الوصفي**: يكون بالتركيز علي توضيح مكونات شئ ما ووصفه بالتفصيل المنطقي أو وصف خطوات عمل طريقة تشغيل جهازمثلاً (فيه يركز المعلم علي وصف شئ من خلال مكونات وخطوات عمله او تتبع ظاهرة ومن هنا يجيب علي اسئلة ماذا ؟ كيف ؟

(٣) **الشرح الاستدلالي**: يكون بالتركيز علي تنمي قدرة التلاميذ علي الاستنتاج(يركز فيه المعلم علي استنتاج بعض النتائج في ضوء مجموعة من الظواهر او البيانات وعادة ما يجيب المعلم علي ما العلاقة بين ؟ ماذا يحدث لو ؟)

ويستطيع المعلم من خلال ما يديره من امثلة وتشبيهات وتوضيحات ان ينوع اساليب شرحه حسب المعلومات التي يتعرض لها الشرح ومن المفيد ان استخدم اي اسلوب من

اساليب الشرح يتوقف علي ما يأتي:

(١) الهدف من الدرس

(٢) مستوي التلاميذ

(٣) المرحلة التعليمية.(ابتدائي-اعدادي-ثانوي)

(٤) مدي تمكن المعلم ذاته من تلك الساليب

(٥) ايمان المعلم واقتناعه بمهنة التدريس

(٦) نظرته الي تلاميذه

(٧) المناخ الصافي والمدرسي ككل

٣ - مهارة الإلقاء :

تعتبر مهارة الإلقاء ، من المهارات الهامة للمعلم ، وهى مهارة المعلم المباشرة التي يستخدمها لعرض المعلومات على التلاميذ ، حيث تتميز هذه المهارة فى مجال التعليم والاتصال الإنساني وفقاً لاتجاه واحد يبدأ بالمعلم وينتهي بالتلاميذ ، وهذا يعنى أن المعلم هو الذى يتكلم ، والتلميذ دائماً هو الملتقى ، وقد تكون هذه الصفة من عوامل ضعف هذه المهارة . وعادة ما يميل إلي تقبل تلك المهارة عندما يقوم المعلم باستخدامها فى سرد القصص فى التعليم دون الإلقاء أو المحاضرة لما فيها من تشويق وجذب انتباه ، والإثارة ، خاصة إذا كان المعلم متقناً لتلك المهارة ٠

كثيراً ما يستخدم مهارة الإلقاء فى التدريس بأسلوب قصصي وخاصة القصص الخيالية التي تثير اهتمام التلاميذ ودوافعهم إلى التعبير عن بعض جوانب ومواقف القصة ، خاصة إذا كان المعلم يمتلك تلك المهارة ، ولديه القدرة على تصوير المواقف المختلفة في القصة وتحليلها من حيث عناصرها.

يطلق على أسلوب المعلم أنه إلقاء إذا قام بإلقاء معلومات خاصة بموضوع التدريس بشكل مستمر (دون مقاطعة) لمدة أكثر من خمس دقائق.

* **لمهارة الإلقاء شروطاً عامة فى العملية التعليمية منها :**

- أن يكون عدد التلاميذ مناسباً بحيث يستطيع كل تلميذ من متابعة المعلم أثناء الإلقاء فى سرد القصة ٠

- أن تكون المادة العلمية أو القصة جديدة في موضوعها ، ونادرة يصعب على التلاميذ الحصول عليها ٠

- أن تكون المادة العلمية صعبة وجافة أو تحتوى على بعض لمصطلحات أو المعاني ، أو الأفكار الغامضة ٠

- قد تكون هناك مناسبة قومية متعلقة بعرض خبرات شخصية خاصة لمعلم ذى خبرة ٠

- أن يكون هناك بعض القيم والاتجاهات المرغوبة يرغب المعلم في تنميتها لدى التلاميذ عن طريق بعض القصص ، كالشجاعة ، والبطولة والتضحية ، والفداء ٠٠٠ الخ

* **هناك بعض العوامل التي تساعد المعلم على نجاح الإلقاء والإفادة منه في العملية التعليمية ، منها :**

- قدرة المعلم على تحديد النقاط الرئيسية أو الخطوط العامة لعملية الإلقاء
- أن يتأكد المعلم من فهم التلاميذ لأهداف الإلقاء ٠
- أن يكون لدى المعلم القدرة على توضيح الأفكار ، والمعاني التي يقدمها أمام التلاميذ ٠
- أن يكون لدى المعلم القدرة على تركيز الإلقاء ، على المبادىء والمفاهيم، والحقائق الهامة لتعلم التلاميذ ٠
- أن يكون لدى المعلم القدرة على تقسيم مادة الإلقاء أو تعديلها لتتناسب مع الزمن المحدد ٠
- أن يتمكن المعلم من تلخيص الأفكار الأساسية للإتقان بعد كل مرحلة فرعية منه وفي نهايته ٠
- أن يتمكن المعلم من اختيار وحسن استخدام الوسائل التعليمية أثناء عملية الأسئلة والمناقشات المرحلية القصيرة ٠

- تنوع حركة المعلم داخل حجرة الدراسة أثناء الإلقاء فى حدود معينة ، وعدم المبالغة فيها لعدم تشتيت انتباه التلاميذ ،
- يعمل المعلم على شد انتباه التلاميذ والمحافظة عليه طوال فترة الإلقاء ،
- يتمكن المعلم من اللغة العربية الصحيحة الواضحة التي يفهمها التلاميذ.
- يكون لدى المعلم القدرة على تنوع الصوت فى الإلقاء وكذلك النظر إلى التلاميذ ،

٤ - مهارة المناقشة :

إن إتاحة فرص المناقشة والحوار من قبل المعلمين أمر مهم فى العملية التعليمية ، ومن ثم فعلى هؤلاء المعلمون التدريب على مهارة إجراء مناقشة فعالة وثرية بينهم وبين التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم ، وعليهم أن يصبروا على أسلوب التلاميذ فى التحدث البطيء أحياناً أو المتعثر أحياناً أخرى حتى يشجعوهم على التعبير عن آرائهم وأفكارهم ، بل وعليهم أن يتقبلوا آراء تلاميذهم مهما بدت ساذجة أو غير منطقية ،

وتحتاج مهارة المناقشة من المعلم توفير مناخ صحي يتيح إجراء المناقشة بشكل مناسب ، بينها وبين التلاميذ أو بين تلميذ وأخر وهذا المناخ يبعث على الارتياح يضفى شعوراً بالانتماء لدى التلاميذ ،و يوفر لهم إحساساً بالحرية والثقة ، ويضفى جو من الحيوية على الموقف التعليمي . ويجب أن يشارك فى الحوار والمناقشة أكبر عدد ممكن كم التلاميذ وأن يتاح الوقت الملائم لكل تلميذ للتعبير عن رأيه ووجهة نظره ،

وعلى المعلم الواعي اختيار الأوقات المناسبة للمناقشة العامة التي يشارك فيها مع كل التلاميذ ، والمناقشات الفردية مع كل تلميذ على حدة ، وذلك مما يساعد في تناول مفاهيم وأحداث الموقف التعليمي ويوضحها لدى التلاميذ ، ولا يغيب عنا ضرورة الجمع بين الجدية والمرح خلال المناقشات التي تدور فى حجر العمل ،

تساعد طريقة المناقشة على زيادة فعالية واشتراك التلاميذ فى الموقف التعليمي ، فهي لكل منهم الفرصة للمشاركة فى الحديث وإبداء الرأي سواء بالموافقة أو الرفض حتى بمجرد الاستماع . وعلى هذا تعتبر المناقشة من طرق التدريس الدينامكية التي تملأ الفصل بالحيوية وتبعد الموقف التعليمي عن الرتابة والملل .

* **وفي ضوء أهداف الدرس وتبعاً لعدد التلاميذ والإمكانات المتاحة تقسم المناقشة إلى عدة أنواع منها :**

(أ) المناقشة الجماعية : Group Discussion

ويشترك فيها كل أفراد الفصل وإن كان من المفضل الا يزيد العدد فيها عن ٢٥-٣٠ تلميذاً حتى تتاح الفرصة لكل منهم بالمشاركة . يحدد للمناقشة قائد قد يكون المدرس أو أحد التلاميذ ، وسكرتيراً لتدوين ما تصل إليه المناقشة من أراء أو قرارات . يفضل ترتيب مقاعد التلاميذ فى حلقة المناقشة بطريقة تسمح لكل منهم أن يرى الآخرين ، وعادة ترتب المقاعد على شكل أو حرف (U) .

وتستخدم المناقشة الجامعية لتبدل الآراء والأفكار والوصول إلى نوع من الاتفاق حول موضوع معين ، أو اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بخطة عمل أو مشروع ما ،أو حل مشكلة ..ألخ .

(ب) مناقشة المجموعات الصغيرة : Small Group Discussion :

يقسم التلاميذ فى هذه الطريقة إلى مجموعات صغيرة لا يزيد عدد أفراد كل منها سبعة تلاميذ من بينهم قائد المجموعة . تخصص فترة زمنية قصيرة حوالي ٥-٦ دقائق يناقش فيها أعضاء كل مجموعة الموضوع المطروح وينتهون فيه إلى قرار . يطلق على هذا النوع من المناقشات طريقة (٦X٦) للدلالة على أن عدد أفراد المجموعة لا يزيد عن ستة أفراد ، والفترة الزمنية المتاحة للمناقشة لا تزيد عن ستة دقائق .

بعد تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة يحدد لهم الموضوع المطلوب مناقشته تختار المجموعة من بين أعضائها قائداً يتولى إدارة المناقشة كما

يتولى مسئولية التحدث باسم الحوار والتأكد من مشاركة جميع الأعضاء فيه ، كما يسهم فى دفع عجلة الحوار فى بعض المجموعات إذا رأى ضرورة لذلك فى نهاية المدة المقررة لمناقشة يتقدم قائد كل مجموعة بعرض وجهة نظر مجموعته وما توصلت إليه من أراء . يدون المعلم هذه الأراء ويناقشها مع باقي المجموعات للاتفاق عليها .

تستخدم مناقشة المجموعات الصغيرة إذا للموضوع المراد مناقشه عدة جوانب حيث تكلف كل مجموعة بمناقشه جانب منها . أو تستخدم عندما يريد المعلم أن يضمن اشترك فرد من أفراد الفصل فى المناقشة مما قد لا يتسنى فى حالة المناقشة الجماعية . ويتضح من الوصف السابق أن هذه الطريقة تتيح قدراً كبيراً من التفاعل الايجابي للتلاميذ فى الموقف التعليمي ، كما تساعد على تقوية الروابط والعلاقات الاجتماعية بينهم .

* وعلى المعلم مراعاة العناصر التالية لضمان تطبيق مهارة المناقشة :

- ترتيب الفصل مناسباً لإجراء مناقشة .
- مناخ الفصل يبعث على الارتياح ويضفى شعوراً بالانتماء .
- الموضوع المختار مناسب لطريقة المناقشة .
- المناقشة مناسبة للوقت المتاح .
- قدم المعلم الموضوع بوضوح .
- شرح المعلم أهداف المناقشة .
- شرح المعلم أسلوب العمل المقدم .
- اشتراك المعلم وتوجيه أسئلة أكثر من إعطاء إجابات .
- أبدى المعلم حماساً واهتماماً بالموضوع المراد مناقشته .
- استطاع المعلم أن يحجب رأيه الخاص معظم مناقشته .

- أبدى المعلم عقلاً متفتحاً فيما يتعلق بقبول آراء المجموعة .
- جمع المعلم بين الجدية والروح المرحة خلال المناقشة .
- شجع المعلم التلميذ الخجول على الكلام .
- عمل المعلم على استمرار حيوية المناقشة .
- تأكد المعلم من اشتراك كل فرد فى المجموعة فى الحوار بقدر الإمكان.
- شعر كل تلميذ بحرية وأبدى رأيه وعرف وجهة نظره .
- ساعد المعلم المجموعة على استخلاص نتائج المناقشة وتلخيصها .

٥ - استخدام الوسائل التعليمية :

يحتاج المعلم إلى استخدام وسائل تعليمية عديدة ومتنوعة ، ومن ثم فعلى المعلم – بعد إعداد البيئة التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف برنامج يوم العمل – أن يستخدم وسائل تعليمية متنوعة ، ولكن بشرط ألا يزدحم الموقف التعليمي بالوسائل التي تحدث نوعاً من التشتت لانتباه التلاميذ .

ويجب على المعلم أن يعرض الوسائل التعليمية بطريقة تساعد على تشويق التلاميذ وجذب انتباههم ، وان يهيئ الظروف المكانية والفنية والنفسية حتى يتمكن من استخدام الوسائل على أفضل وجه ، وان يستخدم الوسيلة التعليمية فى التوقيت المناسب أثناء سير أحداث الموقف التعليمي . وقد يحتاج الأمر من المعلم تكرار عرض الوسيلة التعليمية لتثبيت المعلومات لدى التلاميذ وفي أحيان أخرى يقوم بحجب الوسيلة عن التلاميذ – بعد استخدامها – حتى لا تفقد الاهتمام بها من قبل التلاميذ . وجميع هذه الأمور يقدرها المعلم الواعي ، وذلك حسب قدرات التلاميذ الذين يتعاملون معهم ، وحسب ظروف سير أحداث الموقف التعليمي ، وحسب نوع الوسائل التي تحملها الوسيلة التعليمية وهكذا . والمؤشر العام لذلك هو مدى ما تحققه الوسائل التعليمية من أهداف الموقف التعليمي .

٦ - مهارة الأسئلة :

من المهارات الأدائية التي يحتاجها المعلمين فى عملهم الميداني مع التلاميذ ، وهى طريقة جيدة لجذب الانتباه وتوليد الأفكار واكتشاف العلاقات وتحليلها و مقارنة الأشياء بعضها ببعض •

ويجب عند توجيه المعلم الأسئلة للتلاميذ أن يقدمها بطريقة مفهومة ، وأن تكون مصاغة صياغة محددة ودقيقة ، وأن يصمت المعلم لفترة وجيزة بعد طرح كل سؤال حتى يتسنى للتلاميذ التفكير فيه بأنفسهم للإجابة عليه . كما يجب على المعلم أن يغير من سرعة إلقاء السؤال ، وأن يوزع تساؤلاته على كافة التلاميذ فى حجرة العمل فلا يسأل مجموعة دون أخرى •

وقد يوجه المعلم السؤال إلى تلميذ بعينه أو إلى مجموعة من التلاميذ وربما يطرحه على كل التلاميذ ، وذلك بهدف مساعدة التلاميذ على إيجاد الإجابة على التساؤلات التي يطرحها كأن يعطى أمثلة أو تشبيهات أو تلميحات مما يدفع التلاميذ إلى الإجابة من وجهة نظرهم الخاصة وحسب معلوماتهم •

ويفضل أن يتجنب المعلم اتخاذ الأسئلة التي تتطلب الإجابة بنعم ولا ، وإنما يستخدم أسئلة تتطلب التفكير فى درجاته المختلفة من فهم وتطبيق وتحليل وتقويم، فالإكثار من النوع الأول الاسئلة لا يساعد على تنمية مهارات التفكير لديهم ، ويجعلهم يستخدمون فقط مهارة التذكر . وأخيراً يجب على المعلم أن يغير من أسلوب طرح السؤال حتى يقابل الفروق الفردية لدى التلاميذ فى قدراتهم على استقبال وفهم الأسئلة •

ومن المهم أن يتقن المعلم مهارة صيغة وتوجيه الأسئلة وأن يميز بين أنواع الأسئلة المختلفة ومستوياتها وأهداف كل منها . وتعتبر الأسئلة والأجوبة – كنشاط تعليمي – عملية ديناميكية تساعد على التفاعل المتبادل بين المعلم والتلاميذ ، وبين التلاميذ بعضهم والبعض الأخر •

❑ **أهداف الأسئلة في العملية التعليمية :**

تلعب الأسئلة دوراً هاما ومتنوعاً فى الموقف التعليمي ، ويستخدمها المعلم بأهداف متعددة ، فمثلاً :

* **أهداف اجتماعية :** عندما يسأل المعلم أحد تلاميذه عن أحواله الشخصية أو عن سبب غضبه أو فرحه أو عن علاقاته ببعض الزملاء أو عن صحته ، ..... ألخ ، هذا النوع من الأسئلة يؤكد العلاقات الاجتماعية بين المعلم والتلاميذ وتعمل على اندماج وتفاعل المجموعة وإحساسهم بالانتماء .

* **أهداف نفسية :** عندما يحاول المعلم تأكيد ثقة التلميذ فى نفسه وفي عمله ، وتشجيعه عن طريق أسئلة وفى مستواه .. أو عن طريق سؤاله عن رأيه ووجهة نظره في موقف معين . يهدف المعلم بهذا النوع من الأسئلة إلى تقوية شخصيات التلاميذ وشعورهم بالمشاركة والإسهام الايجابي فى الدرس، مما يزيد حماسهم ويخلق جواً صحياً من العلاقات الانفعالية والأكاديمية .

* **أهداف تعليمية :** هى أسئلة تتعلق بالدراسة وبالمعلومات التي تدرس ، وهل هذا النوع من الأسئلة هو ما يعيننا عند الحديث عن الأنشطة التعليمية ، وكيف تستخدم الأسئلة والإجابات كأحد هذه الأنشطة .

❑ **يمكن تصنيف الأسئلة هنا إلى قسمين رئيسين :**

- أسئلة تختبر وتؤكد المعلومات ، وتسمى أحياناً أسئلة الحقائق Fact Questions .
- أسئلة تدفع التلاميذ إلى التفكير وخلق الحقائق أو التوصل إليه وتسمى أحيانا أسئلة الفكر Thought Questions .

وبناء على هذا لتصنيف السابق تقسم أسئلة الدرس فى الفصل إلى :

أولاً : أسئلة منخفضة المستوى :

يضم هذا القسم ما يلي :

(أ) أسئلة تدعوا التلميذ إلي تصرف معين أو التوقف أو الامتناع عن تصرف ما : Compliance Questions

هذه الأسئلة لا تتطلب إجابة وإنما تتطلب سلوك . فكثيراً ما نسمع المعلم يقول لأحد التلاميذ (ممكن تلتفت إلى ما أقول ؟) أو(هل جلست مكانك واستعديت ؟) أو(هل انتهى الحديث مع زميلك؟) .. ويتضح أن المقصود من هذه الأسئلة توجيه سلوك التلاميذ لتصرف معين أو الامتناع عن أخر ·

(ب) أسئلة استرسالية Rhetorical Questions :

هذه الأسئلة لا تتطلب ترد أثناء شرح المعلم ولا تتطلب من التلاميذ إجابة، وإنما هو يطرحها ليؤكد أهمية نقطة معينة فى الدرس ويستمر فى كلامه مجيباً هو على ما طرحه من أسئلة ·

(ج) أسئلة في مستوى التذكر Recall Questions :

وتتطلب قدرة التلميذ على استرجاع بعض الحقائق والمعلومات والتعميمات التي تعلمها من قبل و.يستخدم المعلم هذا النوع من الأسئلة أحياناً قبل البدء في درس جديد ليتأكد من تذكر التلاميذ للمعلومات السابقة حتى يبني عليها درسه . كذلك يوجه هذا النوع من الأسئلة أثناء الشرح ليتأكد من متابعة التلاميذ لما يقال ، كما تتضمن الاختبارات – بأنواعها – الكثير من الأسئلة فى هذا المستوى.

وتعتبر أسئلة التذكر أدنى مستويات أسئلة الجانب المعرفي ، وقد تعرضت لانتقادات شديدة من المربين . ومع ذلك نقول إن هذه الأسئلة ضرورية وأساسية لأي مستوى آخر من مستويات التفكير . وقد أوضحنا هذا عند الكلام عن أهداف التدريس وتصنيف مستويات الهداف المعرفية . والمهم ألا يقتصر المعلم فى أسئلة على مستوى التذكر حتى لا يشعر التلاميذ بأهمية التركيز على الحفظ والاستظهار وإغفال العمليات العقلية الأخرى ·

(د) أسئلة فى مستوى الفهم Comprehension Question :

تتطلب الأسئلة على مستوى الفهم من التلميذ أن يبرهن بطريقة ما على استيعابه لما حصله من معلومات . وكما أتضح عند مناقشة أهداف التدريس إن هذا المستوى يتضمن مستوى التذكر ويبنى عليه .

(ه) أسئلة فى مستوى التطبيق Application Questions :

وتهدف الأسئلة فى هذا المستوى إلى اختبار قدرة التلميذ على استخدام ما لديه من معلومات . وعلى ذلك تعتبر أسئلة التطبيق فى العملية التعليمية سواء كان ذلك أثناء التدريس أو فى مرحلة التقييم ، ومن المهم تدريب التلاميذ على حسن استخدام ما يتعلموه ، والاستفادة منه فى حل المشكلات التي تواجههم ، سواء داخل المدرسة أو خارجها .

ثانياً : أسئلة مرتفعة المستوى :

يضم هذا القسم ما يلي :

(أ) أسئلة التحليل Analysis Questions :

تتطلب أسئلة التحليل من التلميذ أن يفكر تفكيراً ناقداً وذلك بناء على ما تعلمه من قواعد وأسس ، وما يدركه من علاقات جزئية متداخلة فى عمل واحد متكامل ، وعليه أن يعلل بعض الظواهر أو يشرح أسباب نتائج معينة ويوضح العلاقة بين الأسباب والنتائج ، وأن يتوصل إلى استنتاجات وخلاصات بناء على قدرته لرؤية التشابه والاختلاف والعلاقات ..الخ . أي أن الإجابة على أسئلة التحليل تتطلب عمليات استدلال وإثباتات ومنطق .

والإجابة على أسئلة التحليل ليست محددة مسبقاً ، ولا توجد للسؤال إجابة واحدة معينة ، وهكذا تعتمد قدرات عقلية أعلى من المستويات السابقة ، ولذلك فمن المهم أن تعود التلاميذ – من خلال المواد الدراسية المختلفة – على القيام بهذه العلميات العقلية ، وتكوين هذا الأسلوب العلمي فى التفكير .

(ب) أسئلة التقييم Evolution Questions :

ولا شك أن الأسئلة فى هذا المستوى تتطلب من التلميذ إصدار أحكام على أشياء أو أفكار معينة ، وذلك بناء على معايير ومحكات موضوعية . معنى هذا أن سؤال التقييم يتطلب أن يسترجع التلميذ ويتذكر بعض الأسس أو القواعد أو الحقائق العلمية .. ثم عليه تحليل الفكرة أو العمل المعروض عليه .. ثم تحديد مدى مقابلة هذا العمل أو الفكرة لهذه المحكات ،

(ج) أسئلة التركيب أو التجميع Synthesis Questions :

وتتطلب هذه الأسئلة مستوى أعلى من التفكير ، فهي تتطلب تفكيراً ابتكارياً أصيلاً ، فالتلميذ مطالب برؤية علاقات جديدة ، أو اكتشاف حلول جديدة . أو التوصل لإعادة تركيب مكونات أو علاقات فى شكل جديد ،

والمقصود بالجديد هنا هو أن يكون جديداً بالنسبة للتلميذ نفسه، ولا يعنى ذلك بالضرورة أن يتوصل التلميذ لابتكار يهز العالم أو يحل مشكلات الإنسانية ، بل من الممكن إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة العمليات العقلية المتضمنة فى التفكير الابتكارى فى صور بسيطة تناسب قدراته وإمكانياته ،

(د) الأسئلة السابرة Probing Questions :

هي الأسئلة التي تدفع التلميذ إلى التعمق فى إجابته ، أو إعطاء مزيد من التوضيحات حولها أو التوسع فيما يقدمه من إجابات . تستخدم هذه الأسئلة أثناء مراجعة الدروس وأثناء مناقشة بعض النقاط مع التلاميذ للتأكد من فهمهم ، عادة يسأل المدرس سؤالاً فيجيب أحد التلاميذ إجابة صحيحة ولكنها مختصرة .. فيقول له المعلم ... ماذا تعنى ؟ أو .. هل يمكنك إعطاء أمثلة ؟.. أو لماذا تغيرت هذه الإجابة وإعطاء إجابة متكاملة ومستوفاة ،

(ه) الأسئلة التلقينية Prompting Questions :

فيقصد بها الأسئلة التي تحمل بعض الإيماءات أو التلميحات التي تساعد التلميذ على الإجابة الصحيحة .. تفيد هذه الأسئلة فى حالة التلميذ الخجول أو

المتردد أو الضعيف فى المادة العلمية .. لأن هذه الأسئلة تضمن إلى حد كبير أن تكون إجابة التلميذ صحيحة ، وبهذا يشعر بالنجاح ويدفعه ذلك إلى مزيد من محاولة بذل الجهد والمشاركة الايجابية فى الدرس ،

والمعلم الناجح ينوع أسلوب أسئلته ويجنب بعض الأخطاء الشائعة كالأسئلة التخمينية ، أو الأسئلة التي تكون الإجابة عنها نعم أو لا أو الأسئلة المركبة أو الصياغات الغامضة أو التي تحمل أكثر من معنى ، كذلك عدم مراعاة المستوى اللغوي أو العقلي للتلاميذ ، أو عدم مراعاة الفروق الفردية بينهم .. وإذا تجنب المعلم هذه الأخطاء تعتبر طريقة الأسئلة والأجوبة من أكثر الأنشطة التعليمية حيوية وديناميكية ،

❋ وفيما يلي دليل لتقييم مهارة المعلم فى توجيه الأسئلة للتلاميذ :

- الأسئلة الموجهة مفهومة تماماً من التلاميذ معظم الأحوال ،
- الأسئلة محددة ومصاغة صياغة دقيقة ،
- صمت المعلم لفترة وجيزة بعد إلقاء كل سؤال ،
- غير المعلم سرعة إلقاء كل سؤال ،
- وزع المعلم أسئلته على معظم التلاميذ فى الفصل ،
- وجه المعلم بعض أسئلته للتلاميذ كمجموعة واحدة ،
- استعمل المعلم أساليب مختلفة بهدف دفع التلاميذ للتفكير بعمل وتحليل أجاباتهم.
- أستعمل المعلم أساليب مختلفة بهدف مساعد التلاميذ ،
- تجنب المعلم الأسئلة التي تدفع التلاميذ إلى التخمين ،
- تجنب المعلم إلى حد كبير الأسئلة التي تتطلب الإجابة بنعم أولا فقط،
- استعمل المعلم أسئلة تتطلب مستويات تفكير أعلى من مجرد التفكير مثلاً أسئلة لاختبار الفهم أو القدرة على التطبيق أو التحليل أو التقييم .. الخ،
- يغير المعلم من أسلوب السؤال بأكثر من طريقة للسؤال الموجه ،

٧ - مهارة إعطاء التعليمات :

يقوم بعض المعلمين بإعطاء تعليمات للتلاميذ للقيام ببعض المهام أو الأعمال ولكنهم لا يقومون بها ، ويرجع ذلك لأسباب متنوعة . فقد يرجع إلى أن أسلوب عرض المعلم للتعليمات غير مفهوم لدى التلاميذ أو أن التلاميذ لم يكونوا منتبهين إليه أثناء عرض التعليمات ، أو أن التعليمات كثيرة بحيث لا يمكن على التلاميذ أتباعها .

ولكن يؤدى المعلم هذه المهارة بشكل يحسن أن يعرض التعليمات على التلاميذ مقسمة فى خطوات صغيرة بحيث يمكنهم القيام بتنفيذها ، وأن يقدم خطوات التعليمات فى تسلسل منطقي فلا يقدم خطوة على خطوة ، وأن تكون التعليمات وافية لا تغفل شيئاً ، وأن يعطى التلاميذ الوقت المناسب لتنفيذ المطلوب فى كل خطوة ، ويجب أن يكون المعلم واثقاً مما يقدمه من تعليمات لمهمة أو عمل ما يقوم به التلاميذ بل ويعطى التلاميذ شعوراً بالثقة لتنفيذ خطوات التعليمات فى جو من الحرية مما يسهم فى نموهم بشكل صحي . وقد يستعين المعلم – فى أثناء إعطاء التعليمات – ببعض الأرقام أو الرموز أو العمليات أو التمرينات مما يساعد التلاميذ على تنفيذ التعليمات فى أفضل صورة ممكنة .

* وفيما يلي مجموعة من العناصر يسترشد بها المعلم عند استخدام مهارة إعطاء التعليمات للتلاميذ وهى :

- الأسلوب المستخدم و التعليمات واضحا وفى مستوى فهم التلاميذ .
- التعليمات مقسمة إلى خطوات صغيرة مناسبة .
- المعلومات الواردة فى كل خطوة كافياً .
- تتابعت خطوات التعليمات فى تسلسل منطقي .
- التعليمات دقيقة ولم تغفل شيئاً .
- بنيت التعليمات على فروض غير ثابتة

- لم يتسع الوقت لتنفيذ المطلوب ٠
- أستعمل المعلم ركائز ساعدت فى التنفيذ مثل (أرقام – رموز-مقاسات-اتجاهات ...الخ) ٠
- المعلم واثق من نفسه متأكد من تعليماته غير متردد و منح التلاميذ الثقة الكافية للتنفيذ ٠

٨ - مهارة إدارة الفصل :

إدارة الفصل وضبطه من أهم جوانب عملية التدريس ، فهي مجموعة من الأنماط السلوكية المعقدة التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة للتلاميذ والمحافظة على استمرارها لكي يتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة والمعلم الكفء هو الذي يستطيع أن يحافظ على نظام الفصل الدراسي وحسن إداراته ، وتمكنه من معالجة الفصل بكفاءة وفاعلية و هناك مداخل مختلفة "لمفهوم "إدارة الفصل" وكل مدخل منها يمثل موقفاً فلسفياً معيناً و هى كالتالي :

(أ) المدخل التسلطي :

يعتبر هذا المدخل أن إدارة الفصل عملية تنظيم لسلوك التلاميذ ، وأن الدور الأساسي للمعلم هو أن يحافظ عليه داخل الفصل ، ومن التعريفات التي تعكس هذا الاتجاه تعريف إدارة الفصل بأنها مجموعة من الأنشطة التي بواسطتها يحقق المعلم النظام فى الفصل ويحافظ عليه ٠

(ب) المدخل التسامحى :

هو عكس المخل التسلطي ، ويرى مؤيدوه أن دور المعلم هو توفير أقصى قدر من الحرية للتلاميذ بحيث يعملون ما يريدون عمله كلما أرادوا ذلك . اعتقاداً منهم أن هذا الجو من الحرية يحقق النمو الطبيعي للتلاميذ ، وفى ضوء ذلك فإدارة الفصل تعنى " بأنها مجموعة الأنشطة التي يستطيع المعلم بواسطتها أن يزيد من حرية التلاميذ إلى أقصى حد ممكن " ٠

وإذا تأملنا المدخلين السابقين نجد أنهما لا يوفران الفاعلية التي ينشدها المعلم ، فالمدخل التسلطي غير إنساني ، بينما المدخل التسامحى غير واقعي ، وكلاهما غير مفيدين فى تحقيق الأهداف التعليمية .

(ج) مدخل تعديل السلوك :

يستند هذا المدخل إلى مبادئ تعديل سلوك التلاميذ ، فهو يرى أن إدارة الفصل عملية تعديل سلوك التلاميذ ، وأهمية دور المعلم فى ذلك أن يعمل على تنمية الأنماط السلوكية المرغوبة والابتعاد عن الأنماط السلوكية غير المرغوبة . ولكي يحقق ذلك عليه أن يستخدم المبادئ المشتقة من نظريات التعزيز ، وعلى ذلك فيعرف هذا المدخل بأنه مجموعة الأنشطة التي يستخدمها المعلم لكي ينمى السلوك المناسب لدى التلاميذ ويحذف السلوك غير المناسب .

(د) مدخل تنمية علاقات إنسانية :

يستند هذا المدخل إلى أن إدارة الفصل تعتمد على إيجاد جو إجتماعي انفعالي ، إيجابي داخل حجرة الدراسة ، وينشا هذا الجو من العلاقات الإنسانية الجيدة التي توجد بين المعلم والتلاميذ ، وبين التلاميذ وبعضهم . ويكون دور المعلم أن يعمل على إيجاد جو انفعالي اجتماعي إيجابي من خلال علاقات صحية بينه وبين التلاميذ ، وبين التلاميذ بعضهم وبعض ، وعلى ذلك يعنى مفهوم إدارة الفصل عند هذا المدخل على أنه مجموعة الأنشطة التى يستطيع المعلم بواسطتها أن ينمى علاقات إنسانية جديدة ، ويخلق جواً اجتماعياً انفعالياً إيجابياً داخل الفصل الدراسي .

(هـ) مدخل إدارة الفصل كنسق إجتماعي :

يستند هذا المدخل على أن الجماعة تلعب فيه دوراً أساسياً وهاماً وأن التعليم يحدث فى سياق اجتماعي جيد ، وبالرغم من أن التعلم قد ينظر على أنه عملية فردية ، إلا أن مجموع التلاميذ داخل الفصل لهم تأثيراً هاماً وجوهرياً على تلك العملية ، وأن دور المعلم يتلخص ذلك فيكون مفهوم إدارة الفصل وفقاً لهذا المدخل على أنه " مجموعة الأنشطة التي يستطيع المعلم بواسطتها أن يوجد تنظيماً اجتماعياً فعالاً داخل الفصل ، وأن يحافظ على استمراريته " .

مما سبق يتضح لنا أن كل تعريف من التعريفات الثلاثة الأخيرة يمثل موقفاً مختلفاً فى إدارة الفصل ، ويمكن الدفاع عنه . وقد عجزت البحوث النفسية والتربوية من إثبات أفضلية أياً من هذه المداخل على غيره .

وقد صاغ (جابر عبد الحميد وآخرون) تعريفاً متعدد الأبعاد يستفيد من المداخل الثلاثة السابقة دون أن يقيد نفسه بأي منها ، وهذا التعريف هو "إدارة الفصل هى مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ ، وحذف الأنماط غير المناسبة ، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة ، وخلق جو اجتماعي فعال ، وينتج داخل الفصل الدراسي والمحافظة على استمراريته " .

٩ - مهارات اثارة الدافعية

تعتبر الدوافع من اهم محركات السلوك لدي الكائن الحي ولذلك فإن عملية التعلم تعتمد اعتمادا كبيرا علي ذلك، وبعد دراسة هذه المهارات يكون الدارس قادر علي القيام بالاعمال الاتية :

١ - ان يستنتج دور الدافع في عملية التعلم .

٢ - ان يستخدم مبادئ الدافعية في تخطيط الانشطة التعليمية

٣- ان يشتق عددا لاحصر له من مصادر الدافعية لدي التلاميذ عند تخطيط عملية الانشطة التعليمية .

٤- ان يحافظ علي استمرار الدافعية عند التلاميذ طوال عملية التعلم.

* الفرق بين الدافع والدافعية

ومن هنا يمكن ان تذكر معني الدافع والدافعية

أ- الدافع : هو حالة من التأهب تجعل الكائن الحي ينزع الي العمل في اتجاه معين .فمثلاً الحمامة الجائعة كانت تحسن تعلم النقر علي المفتاح الذي يوصلها الي حبات الطعام .

ب ـ الدافعية : هي حالة من التوتر يمر بها الكائن الحي ويسعي من خلالها لاشباع حاجاته ومطالبة . ولايهدا هذا التوتر حتي يصل الي تحقيق هذة الحاجات والمطالب، ومن هذا فان نشاط المتعلم ايسر واكثر جدية وجدوي.

هي حالة من التوتر

الدافعية ←——— لاشباع حاجاته ومطالبة .

يمر بها الكائن الحي

اي

كلما

كلما كان الدافع قويا ←——— كان التعلم ايسر واكثر جدية .

*** انواع الدوافع**

يوجد نوعان من الدوافع هما ما ياتي :-

١- الدوافع الاولية : (الفطرية)

وهي الدوافع التي يولد بها الانسان او الفرد وهي تتصل بالحاجات البيلوجية مثل الطعام ـ الشراب ـ الزواج.

٢- الدوافع الثانوية : (مكتسبة)

وهي الدوافع يكتسبها الفرد من خلال احتكاكة بالطبيعة والمجتمع والمشكلات التي تقابله . اي هي دوافع يكتسبها الفرد نتيجة احتكاكة بالظروف والعوامل التي تحيط به وذلك من خلال ايضا مجري النمو الذي يمر به الانسان علي مدار العمر الزمني المخصص له . مثل الزمن ـ التقديم ـ تحقيق الذات .

نسطيع القول بأن الدوافع هي حالات فسيولوجية او سيكلوجية تنشا داخل الكائن الحي تجعله ينزع إلي العمل في اتجاة معين، وتاخذ اشكالا متنوعة يطلق عليها الحاجات والرغبات .

* الدافعية والتعلم

يتعلم الأنسان إذا كانت لدية القدرة علي التعلم وإذا اتيحت له الفرصة للتعلم باشراف معلم يرشدة في اثناء التعلم، ويجب ان يكون لدي المتعلم الرغبة في التعلم . والتعلم هو تغير في السلوك أو الاداء يقوم به الفرد ولا يقوم بالنشاط دون ان يدرك ان السلوك الجديد يرضي حاجة ملحة لدية و يحقق هدف يسعي إلية .

* أهمية الدافعية في التعلم :

١- تزيد من تعلم الطالب للمادة التي يفضلها وذلك كلما زدات دافعية ، كلما زادت حبه للمادة التي يدرسها.

٢- ابتكار مواقف جديدة في ضوء دافعية الطلاب .

٣- تساعد علي تحقيق الأهداف .

أذن كلما كان الدافع قويا وملحا كلما زدات فاعلية التعلم .

* وظيفة الدافعية في التعلم :

١- **تمد السلوك بالطاقة** :الدوافع تطلق الطاقة وتسئير النشاط والاستجابة وتشمل مناشط جسمية ومناشط عقلية .

مثال : نجد الطفل الذي يحب لعبة الكرة يقوم بحركات جسمية وعمليات مواءمة فكرية بحيث توصل إلى السلوك الملائم والمهارة المطلوبة فى الاداء،

٢- **تساعد الدوافع على انتقاء السلوك المناسب**: بحيث يهمل الكائن الحي الاستجابة او الاستجابات التي لا تحقق الوصول ل الاشباع او الهدف

مثال : الفأر الجائع يدخل إلي المسار المؤدي إلي الطعام ، والفار الذي يعاني لبعض العطش يدخل الي المسار المؤدي الي الماء .

اذن الدافع هو الذي يحدد نوع الاستجابة .

٣- **تحدد الدوافع مسار السلوك** : بعد اطلاق الطاقة اللازمة للنشاط وانتقاء الاستجابة المناسبة لابد ان يسير السلوك في الطريق الذي يوصل الي تحقيق الدافع او الهدف لدي المتعلم . ويجب ان تصل بالمتعلم الي الاهداف الراهنة والاهداف البعيدة المدي

*** ممارسات لابد منها لرعاية الدافعية في التعلم**

بعد ان عرفنا دور حالة الدافعية في عملية التعلم وتحديد السلوك لابد ان نفكر معا كيف يمكن للمدرس ان يحافظ علي تيار الدافعية الذي يحقق في قلوب تلاميذه ويثير عقولهم . ويجب الاهتمام بالظروف التي تحفز منابع الذاتي لدي الاطفال علي إطلاق الطاقة قبل بدا عمله التعلم وخلالها . ان حاجات الفرد واهدافه متجددة ومتطورة وهذة الحاجات تنمو وتتطور نتيجة عملية التنشئة الاجتماعية وعمليات التفاعل الاجتماعي في مراحل العمر المختلفة.

ويمكن تلخيص هذة الممارسات فيما يلي :

١- وضوح الهدف امام المتعلم

٢- الاستفادة من مبدا التعزيز في التعليم .

٣- معرفة نتائج التعلم

٤- اسهام التلاميذ في تخطيط الانشطة التعليمية

٥- مراعاة اهتمامات التلاميذ عند اختيار الانشطة التعليمية .

٦- ملائمة المناشط التعليمية لقدرات التلاميذ

٧- توفير مناخ نفسي مريح في الصدق . ويتحقق ذلك عن طريق ثلاثة عوامل الاتية :

أ – اتاحة الفرصة لتحقيق النشاط في الصدق

ب - الترحيب بأسئلة التلاميذ مهما كانت سخيفة .

ج – اظهار التقدير للطلاب المتفوقين

*** مناشط مقترحة لمجموعات العمل**

وفيما يقسم الدارسون في كل مركز الي مجموعتين وهما كما يلي :

١- المجموعة الاولي : تتولي تحديد الممارسات التي ينبغي علي ان يقوم بها كي يكون المناخ النفسي في الصف مريح وممتع وحافزا علي استمرار النشاطات التعليمية .

٢- المجموعة الثانية : تتولي تحديد بعض الممارسات التي يقوم بها المدرس ليحقق مبدا الفروق الفردية في الصف بين التلاميذ .

١٠ -مهارة التفاعل :

تعد العلاقات الإنسانية محوراً أساسياً فى العملية التعليمية ، حيث يتفاعل المعلم مع التلاميذ فى حجرة العمل ، وحيث يكتسب التلاميذ خبراتهم من خلال الخبرة المباشرة ، ويمارسون نشاطاً إيجابياً وعملياً ، أو من خلال الخبرات المصورة ، حيث يشاهدون صوراً أو أفلاماً أو من خلال الخبرات المجردة ، حيث يستمعون لألفاظ مجردة ، أو يرون كلمات ليس فيها صفات الشئ التى تدل عليه ،

وتنقسم عملية التفاعل المناسب والتواصل بين عناصر العملية التعليمية من معلم وتلاميذ وبيئة تعليمية إلى نوعين من أنواع التفاعل هما : تفاعل لفظي Verbal interaction وتفاعل لا لفظي nonverbal interaction ، وكلاهما مهم فى تكوين المناخ الاجتماعي المناسب فى حجرة العمل بالمدرسة ، حيث إن تنوع استخدام أنواع التفاعل يساعد على تنوع أساليب التعليم ، لمقابلة الفرق الفردية بين التلاميذ بما يؤدى إلى تعديل سلوكهم ،

فكما أن التفاعل اللفظي – كما هو متعارف عليه – يعتمد على اللغة كوسيلة للتواصل والتفاهم بين أطراف الموقف التعليمي ، فإن التفاعل اللالفظى يعتمد على رسائل من نوع آخر منها ما يلي :

* الملامح العضوية أو الهيئة العامة : Phasecal Appearance

فأول رسالة يستقبلها التلميذ عندما يتعامل مع المعلم تتولد من خلال الملامح العضوية أو الهيئة العامة للمعلم ، فإذا كانت الرسالة غير محببة بالنسبة للتلميذ ، فإنه ربما لا يهتم بالرسائل التالية التي يرسلها المعلم ، وكذلك بالنسبة للبيئة التعليمية ، فإذا كان تنظيمها غير مقبول . فإن التلميذ لا يستقبل ما تتضمنه وتبثه هذه البيئة من مبررات ورسائل ،أو يستقبلها بفتور ، مما يشير إلى ضرورة اهتمام المعلم بمظهره الشخصي ، وبإعداد وتنظيم البيئة التعليمية التي يعمل بها مع التلاميذ لتحقيق أهداف برنامج عمله .

* الإيماء والحركة : Gesture & Movement

ويقصد بها حركات الأيدي والأذرع والوقفة ، وإجمالي حركات جسم المعلم ، وتسمى لدى البعض (بلغة الجسم – Body language) ويستخدمها المعلم فى تفاعله مع التلاميذ لشرح المعاني ،أو فى تفسير الألفاظ والمفاهيم ،أو ضبط سلوكهم ، وغير ذلك مما يسهم فى فاعلية الموقف التعليمى وحيويته .

* سلوك الوجه والعين Face & Eye Behavior

وهما عنصران مهمان فى تحديد التعبير عن العواطف ، وفى صنع تفاعلات المعلم مع التلاميذ بصفة عامة : فالمعلم يجب أن يتسم بالبشاشة ، والطلاقة فى تعبيراته ، وتعامله مع التلاميذ فى المدرسة ، خاصة فى أثناء المواقف التعليمية بحجرة العمل .

* السلوك الصوتي : Vocal Behavior

فملامح الصوت واستخدامه يتضمن نبرة الصوت التي يتحدث بها المعلم ، ولها تأثير عظيم على كيفية استقبال التلاميذ للرسائل المقدمة إليهم ، من دروس ومواد تعليمية او حتى تعليمات تصدر إليهم.

✱ الفراغ : Space

فالمساحة التي تتاح لتلاميذ المدرسة تسهم في نموهم في جو من الحرية والإنطلاق ،وهي من الجوانب المهمة في زيادة تفاعل التلاميذ مع مكونات حجرة العمل بالمدرسة ، حيث أن استخدام الفراغات المتاحة في حجرة العمل بالمدرسة – من قبل المعلم – يسهم في تحقيق أهداف التربية في هذه المرحلة بأسلوب عملي وغير مباشر .

✱ اللمس : Touch

وهو من أكبر الرسائل التي عرفتها البشرية فاعلية في اتصال البشرى ، فإتاحة الفرص للتلاميذ لملامسة الأشياء والعناصر والأدوات والخامات في البيئة التعليمية يسهم في إكساب كثير من المعلومات والخبرات المهمة في حياتهم ، وملامسة التلاميذ بعض لبعضهم ، وملامسة المعلم لهم يوطد العلاقات الاجتماعية بينهم ، وهي وسيلة فاعلة للتعبير عن الذات بل هي وسيلة نظرية أصيلة في طفولة الإنسان يجب ألا نغفلها في حجرة العمل بالمدرسة .

✱ البيئة : Environment

وتتضمن عناصر مثل عمارة المكا، وتنظيم العناصر ، وألوان الحوائط والستائر ، ودرجة الحرارة ، وشدة الضوء ، والتهوية ، وكلها عوامل تؤثر في سلوك التلاميذ وتفاعلتهم بحجرة العمل ، لذلك يسعى المعلم إلى إعدادها وتنظيمها وإدارتها وفق متطلبات العملية التعليمية في المواقف التعليمية المتخلفة، وبما يحقق أهداف المرحلة بصفة عامة .

❑ **أنواع التفاعل :**

هناك ثلاثة أنواع من التفاعل تتم داخل حجرة الدراسة ، ومن المعروف أن التفاعل يؤدى إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية .

(أ) النوع الأول : التفاعل بين المعلم ومجموعة التلاميذ :

يتم هذا النوع من التفاعل خلال الأنشطة التعليمية المتمركزة حول المعلم ، أثناء المحاضرة ، أو الشرح ،أو تقديم عرضاً توضيحياً للفصل ككل ، أو تقديم بيان عملي لإتقان مهارة الشرح ، أو عرض أعمال فنية لبعض الفنانين ، ومع أن المعلم يوجه أسئلة بقصد إثارة التفاعل ، إلا أن ذلك يوجه إلى مجموعة من التلاميذ ككل وليس لتلميذ معين بعينه .

(ب) النوع الثاني : وهو التفاعل الذي يتم بين المعلم والتلميذ :

يحدث هذا النوع عندما يوجه المعلم انتباهه إلى تلميذ معين لكي يندمج فى المناقشة ، أو يطلب منه تحليل عمل فني ، أو يوضح طريقة عمل التكوين بألوان الفلوماستر ، أو يجيب على بعض الأسئلة ، وهنا لا يكون النشاط التعليمي متمركز حول المعلم ، وإنما يكون موجها بواسطة المعلم .

(ج)النوع الثالث : وهو التفاعل الذي يحدث بين تلميذ وتلميذ أخر :

وفيه تكون الأنشطة التعليمية متمركزة حول التلميذ فعلى سبيل المثال ، قد يثير أحد التلاميذ مشكلة أو سؤالاً حول قيمة فنية ، أو عمل فني وبدلاً من أن يجيب المعلم على هذا السؤال ، فإنه بتوجيهه إلى تلميذ أخر لكي يجيب عنه . ودور المعلم هنا يقتصر على التوجيه فقط .

والمعلم الكفء لا يقتصر على نوع واحد من هذه الأنواع الثلاثة ، ولكي يحاول أن يستخدمها جمعياً فى الدرس الواحد وفقاً لمقتضيات الموقف التعليمي . لأن هذا الانتقال من نوع إلى نوع أخر يؤدى وظيفة هامة فى تنويع المثيرات ويساعد على جذب انتباه التلاميذ .

❑ وظائف التفاعل :

فى أغلب الأحوال تتم عملية التفاعل اللالفظى مرتبط بالتفاعل اللفظي ، وكذلك من المتوقع أن يرسل رسائل لا لفظية منفردة كما يرسل رسائل لفظية منفردة . وفى العادة يستقبل التلاميذ الرسائل المتنوعة (لفظية ولا لفظية ،

ويترجمونها وفق خبراتهم الشخصية ، وسواء كانت الرسائل لفظية أو لا لفظية فإنها تعتمد على طبيعة الموقف التعليمي ، ولكن يمكن إجمال وظيفة التفاعل فيما يلي :

* الإكمال Complementing :

وظيفة الرسالة اللالفظية تتوافق وتتكامل مع الرسالة اللفظية ، مما يؤدى إلى تفاعل جيد بين المعلم والتلاميذ ،فالمعلم – مثلاً – يروى القصة ويجسد أحداثها من خلال حركات الأيدي والأذرع ، ومن خلال تعبيرات الوجه ، وكلها عوامل تؤثر في تكوين الصورة المتكاملة للموقف التعليمي .

* التكرار Repeating :

تعد وظيفة الرسالة اللالفظية تكرار للرسالة التي ربما لا يمكن الاعتماد عليها بمفردها ، إذا لم توجد الرسالة اللفظية ، فالمعلم الذى يذكر رقم(٥) للتلاميذ يستخدم أصابعه ، أو يرسم شكل رقم خمسة ، أو يشير الى خمسة عناصر فى البيئة المحيطة .

* الضبط Regulating :

من وظائف التفاعل ضبط سلوك التلاميذ ، وتنظيمه ، وقد يتم ذلك باللفظ أو بالإشارة ، كأن يقول للتلاميذ أرجو الانتباه ، أو قد يرفع إصبعه ويضعه على فمه ، علامة على طلب الصمت ، أو أن ينظر المعلم للتلاميذ تعبيراً عن ضرورة الالتزام بالهدوء ، كلها عوامل مهمة فى نجاح العملية التعليمية فى المدرسة .

* الإبدال Substituting :

فقد تستبدل الرسائل اللالفظية عوضاً عن الرسائل اللفظية كأن يقوم المعلم بالتلويح ، أو الإشارة لبعض التلاميذ تعبيراً عن معنى النفي أو عدم ممارسة سلوك ما

* التفسير Explication :

من وظائف التفاعل توضيح الصور إلى معاني بسيطة وخبرات ملائمة للتلاميذ فقد يستخدم المعلم الرسائل بنوعيها لتوضيح بعض المفاهيم التي يصعب

على التلاميذ فهمها ، فيستخدم الصور والنماذج والألعاب التعليمية مع الكلمات ، مما يسهل تقبل الوسائل والتفاعل معها ·

١١ -مهارة التعزيز :

التعزيز فى اللغة معناه الدعم والتأييد ، فعندما يقال عزز فلان زميله أو صاحبه فى موقفه ، أي دعمه . وقد يكون الدعم لفعل الخير والعمل الايجابي فيسمى حينئذ بالدعم أو التعزيز الايجابي ، وقد يكون أيضاً لتثبيط الهمة أو الرغبة لفعل الشر أو السلوك السلبي غير البناء فيطلق عليه بالدعم أو التعزيز السلبي ،ويعتبر من مهارات المعلم الأساسية لتهيئة الظروف التعليمية الجدية فى حجرة الدراسة ، لأن شخصية المعلم وسلوكه يجعلان منه نموذجاً للسلوك يقتدون به تلاميذه ، وكما أن سيطرته على عمليات الثواب والعقاب داخل حجرة الدراسة ، يؤدى إلى تهيئة جو مناسب تتحقق من خلاله أهدافه التعليمية ، سواء كان هذا السلوك سلبياً أو ايجابياً لفظياً أو غير لفظي ·

❑ أهمية التعزيز :

١. إذا كان التعزيز من النوع الموجب ، اى إثابة السلوك المرغوب فيه ، فإنه ذلك يزيد من احتمال تكرار هذا السلوك ·
٢. كلما كان التعزيز فورياً ، أي عقب حدوث السلوك مباشرة كلما زاد احتمال حدوث السلوك المعزز وتكراره ·
٣. يعمل على زيادة التعلم ومشاركة التلاميذ فى الأنشطة التعليمية المختلفة
٤. يساعد على زيادة حفظ النظام ومشاركة التلاميذ فى الأنشطة التعليمية.
٥. إن مهارات التعزيز تعتبر من أهم مهارات التدريس لأنها تتيح للمعلم أن ينمى إمكانياته كانسان وكقائد للعملية التعليمية ·
٦. تتيح للمعلم دراسة خصائص المتعلمين وتفهمها لكي يستطيع التعامل معهم بكفاءة ويعمل على تشجيعهم ·

❑ أنواع التعزيزات :

(أ) المعززات اللفظية :

هناك معززات تعتمد أساساً على كثير العبارات والألفاظ التي يستخدمها المعلم داخل حجرة الدراسة أو خارجها مثل : صحيح ، مضبوط جيد،ممتاز،رائع،مدهش،حسنا جداً ،عظيم . أو أجابتك صحيحة ، رسمك ممتاز ، ألوانك مدهشة ، تصويرك رائع ، أو عظيم يا محمد ، شاطر يا نور، برافو يا شيماء وهكذا ...

على أن ينبغي ملاحظة أن مجرد استخدام تلك الألفاظ أو العبارات لا تكفى فى حد ذاتها لإحداث الأثر المرغوب من التعزيز ، ولأن الكلمة المنطوقة لا يمكن أن تكون حيادية فهي دائماً تتأثر بنغمة الصوت ، وبالتركيز على المقاطع وبسرعة الإلقاء ، ودرجة ارتفاع الصوت أو انخفاضه وحدته ، وهذه العوامل التي تؤثر فى معاني اللغة المنطوقة هي ما يطلق عليها اللغة الموازية **Para-Language** وهى لغة غير لفظية .فكلمة "نعم" يمكن أن تعبر عن مشاعر كثيرة مثل القبول ، والغضب ، والاستسلام ، واللامبالاة ، والتحدي ·

(ب) المعززات غير اللفظية :

هي مجموعة الحركات والإشارات التي تحمل معني مختلفة باختلاف البيئات .

ومع ذلك فهناك قدر من الاتفاق على بعض الإشارات والحركات وما تحمله من معاني فى المواقف المختلفة وتعتمد المعززات فى تحقيقها على مدى وعى المعلمين بأهمية فهم مشاعر التلاميذ ، وبضرورة تشجيعهم على المشاركة فى أحداث الموقف التعليمي ، وتتنوع صور تشجيع التلاميذ من قبل معلميهم ، فمنها الاستجابة اللفظية من خلال استخدام عبارات مثل : حسنا

،جيد،عظيم،أحسنت،ومنها الإستجابة غير اللفظية مثل : الإيماءة بالرأس علامة على الموافقة ،والتصفيق أو أن يرتب المعلم على كتف التلميذ .

ولابد من أن يكون التعزيز لاستجابة التلاميذ فورياً حتى يتحقق الغرض منه ، وأن يعطى للتلميذ أكثر من فرصة للاستجابة خلال أحداث الموقف التعليمي ، وأن لا يعمد المعلم إلى الإلتفات لهفوات التلاميذ ، والى تصحيح استجاباتهم الخاطئة بشكل مباشر ، وإنما يعطى للتلميذ فرصة اكتشاف ذلك من خلال عرض استجابات أقرانه الصحيحة .

كما لا يغيب على المعلمين أهمية تشجيه التلاميذ على ما يؤدونه من مهام وأعمال حتى لو كانت بسيطة ، وضرورة مساعدتهم على محاولة إيجاد الاستجابة الصحيحة سواء أكانت فى صورة لفظية أو مهارية أو وجدانية .

❋ وفيما يلي مجموعة من العناصر التي تساعد فى التحقق من مهارة التعزيز داخل المدرسة ، وهي على النحو التالي :

- استجاب المعلم لأراء أو ردود التلاميذ بألفاظ مثل عظيم جدا- براقو .
- شجع المعلم التلاميذ على الاشتراك والاستمرار فى الكلام عن طريق أصوات تعبر عن المواقف مثل آه...اه..
- أعطى المعلم التشجيع للأجزاء الصحيحة فقط من اجابة التلميذ .
- حاول المعلم ربط استجابات التلميذ على بما سبق ذكره فى الدرس .
- استعمل المعلم أساليب مختلفة لمساعدة التلميذ على بلورة أفكاره وترتيب أقواله .
- تجنب المعلم الإقلال من شأن التلميذ الذي يستجيب استجابة مختلفة عمل يريد (يتوقع) .
- أعطى المعلم بعض التوجيهات التي تشجع على الاستمرار فى محاولاته نحو الاستجابة الصحيحة مثل "اقرا الفقرة مرة أخرى" "أستمع إلى وأنا أعيدها" "خذ بالك منى" .

١٢ -مهارة البيان العلمي :

تستخدم مهارة البيان العملي بكثرة فى التدريس وذلك عندما يتطلب الموقف التعليمي عرض وشرح طريقة عمل شيء ، أي شيء . فقد يكون طريقة تشكيل قطعة من الخزف أو طريقة الجلسة الصحية أو طهي صنف من المأكولات أو طريقة السلوك فى موقف معين . يدل هذا على أن البيان العملي قد يكون قصيراً وغير رسمياً ، وقد يستغرق وقتا طويلاً .

وليس من الضروري أن يقوم المعلم بالبيان العملي بنفسه فى كل مرة ، بل من الأفضل أن يعطي فرصة أحياناً لبعض التلاميذ فى الاشتراك معه ، أو فى تقديم بيان عملي بمفردهم وتحت إشرافه . وقد يدعى شخص لإعطاء بيان عملي فى موضوع يعتبر خبيراً فيه . وقد يستعين المعلم بفيلم متحرك أو فيلم ثابت يوضح طريقة عمل الشيء المراد عرضه .

يؤدى هذا التنويع فى تقديم البيان العملي إلى تشويق التلاميذ وزياد حماسهم وميلهم للتعلم ، كما أن تقديم التلميذ بياناً عملياً أمام زملائه يكسبه ، إلى جانب تعلم ما يقدمه ، ثقة بالنفس ، والقدرة على التنظيم والتركيز ، وإحساسا بأهمية الوقت ودقة التوقيت ، وضرورة التفكير والتخطيط قبل التنفيذ .

ودعوة شخص متخصص لتقديم بيان عملي فى موضوع تخصصه يزيد من خبرة التلاميذ وعرضهم لكفاءات مختلفة . ويوضح لهم المعلم بالأسلوب العلمي كيف أن لكل شخص إمكاناته المحددة ، وأنه لا عيب مطلقاً فى الاستعانة بمن هو أكثر علماً ودراية فى سبيل المصلحة العامة .

وفى حالات كثيرة يهم جداً اتجاه عمل مقدم البيان العملي بالنسبة للتلاميذ وهنا يجب أن يتخذ وضعاً يماثل الوضع الذي سيكون فيه التلميذ عند القيام بالعمل

ومن مميزات استخدام الأفلام فى البيان العملي أن القائم بتقديم البيان العملي فى الفيلم هو لاشك جيد فيما يقدمه ، وقد يصعب استضافته شخصياً لتقديم هذا البيان العملي أمام التلاميذ . كذلك يستطيع المعلم استخدام الفيلم عدة مرات

ليشاهده عدد كبير من الفصول ويوفر بذلك الخامات المستعملة فى البيان العملي، والوقت اللازم للإعداد فى كل مرة ، وقد يساعد الفيلم فى عرض أشياء غالية أو من الصعب إحضارها إلى الفصل .

❑ أهمية البيان العملي :

يتضح مما سبق أن البيان العملي يصبح ضرورياً عندما يهدف المعلم إلى تعليم طريقة عمل شيء ، ويرى أن رؤية وسماع طريقة العمل أفضل من مجرد سماع الشرح النظري . وقد يلجأ المعلم إلى هذه الطريقة كمقدمة لدرس عملي يقم التلاميذ بعدها بالتمرين على العمل فى المعمل ، أو قد يكتفي المعلم بالبيان العملي دون المعمل إذا لم يتسع الوقت لذلك ، أو إذا لم تتوافر الميزانية لشراء الخامات تكفى لدرس معمل .

وأحياناً يحتاج المعلم لإعطاء بيان عملي خلال الدرس رأى أن بعض التلاميذ يحتاجون لذلك . وعليه عندئذ أن يقرر ما إذا كان من الأفضل إعطاء البيان العملي لكل تلميذ على حدة عندما يحتاج إليه أو المجموعات صغيرة من التلاميذ ، أم يطلب من جميع التلاميذ التوقف عما يقومون بعمله والانتباه إلى بيان عملي يقوم فيه المدرس بشرح طريقة عمل شيء ما .

الطريقة الأولى تضيع وقت ومجهود المعلم لأنه يكرر العمل والشرح عدة مرات ، ولكنه يفيد التلميذ الذي يجيء الشرح فى وقت هو محتاج إليه . أما الطريقة الثانية فهي تريح المعلم لأنه يشرح مردة واحدة للجميع ، ولكنه يقطع على بعض التلاميذ تسلسل أفكارهم ويضطرون لتوقف فيما يقومون بعمله للاستماع إلى الشرح قد لا يكونون فى حاجة إليه فى تلك اللحظة .

وعلى المعلم أن يحاول إدارة وتنظيم وقت الدرس بحيث يجيء البيان العملي فى أول الدرس بقدر الإمكان ضماناً لانتباه التلاميذ وقبل انشغالهم بأعمال مختلفة ولكن ليست هذه بقاعدة ثابتة وعلى المعلم أن ينظم درسه بالطريقة التي تحقق أكبر فائدة للتلاميذ .

❑ أهداف البيان العملي:

١. عندما يهدف المعلم إلى تحديد مستوى معين لعمل شيء ما .

٢. لتوضيح خطوات وطريقة عمل شيء ما .

٣. لمساعدة التلاميذ على تقدير كمية الوقت اللازم لإعداد وتجهيز عمل (صنف) معين.

٤. لتحديد مستويات العادات السلوكية أثناء العمل .

٥. لتوضيح معنى بعض التعبيرات والمصطلحات التي يصعب شرحها نظرياً .

٦. لتدريب التلاميذ على دقة الملاحظة والتعلم عن طريق المشاهدة .

٧. لإعطاء الفرصة للتلاميذ لتحليل ونقد ما يقدم أمامهم .

٨. لإثارة رغبة التلاميذ وتشويقهم لتجريب ما يقدم في البيان العملي .

٩. لتوفير الوقت والجهد والتكاليف التي يحتاجها تدريس بعض أجزاء من المنهج لو أتبع المدرس طريقة المعمل .

١٠. لعمل بعض التجارب التي قد يكون فيها خطورة على التلاميذ مثل استعمال بعض الأجهزة الكهربائية الحديثة ، أو المواد الحارقة أو القابلة للاشتعال .

❑ خطوات البيان العملي :

على المعلم أن يسعى إلى الإجابة على التساؤلات التالية قبل الشروع في تنفيذ البيان العملي بمراحله الثلاث . وهذه التساؤلات هي :

١. هل تصلح طريقة البيان العملي لتدريس هذا الجزء من المادة الدراسية ؟ أفضل طريقة لتحقيق ذلك ؟

٢. هل تتوفر فى المدرسة الأدوات والأجهزة اللازمة للبيان العملي ؟ وهل تعمل تلك الأجهزة بصورة مرضية ؟

٣. هل يتسع المكان للتلاميذ بحيث يستطيع كل واحد مشاهدة البيان العملي بوضوح؟

٤. هل يتسع الوقت للقيام بالبيان العملي بسرعة مناسبة تتيح الفرصة للتلاميذ لمتابعة وفهم كل خطوة ؟

٥. هل من الممكن إعداد بعض مراحل العمل قبل البدء فى البيان العملي مما يوفر الوقت ويسمح بتسلسل وفهم كل خطوة ؟

٦. هل يحتاج البيان العملي إلى تحضير بعض الوسائل التعليمية التي تزيد من وضح الرؤية أو الشرح ؟

وفيما يلي نتناول مراحل البيان العملي :

*** المرحلة الأولى : الإعداد :**

يتطلب البيان العملي تخطيطاً دقيقاً للإجراءات والخطوات التي ستعرض أمام التلاميذ ، كذلك يجب حصر كل الأدوات والأجهزة اللازمة للبيان اله. والتأكد من صلاحيتها للعمل ، ثم إعداد مكان العرض وترتيب الخامات والا ـ تبعاً لتسلسل استعمالها بحيث تكون واضحة للمشاهدين ، وأن يترك مكاناً كافياً لعمل مقدم البيان العملي ، يستحسن تجميع الخامات والأدوات اللازمة لكل خطوة في العمل على حدة وتصمم المنضدة التي يستخدمها المعلم لعرض البيان العملي بطريقة تساعد على حسن ترتيب خطوات العمل ، وعلى توضيح الرؤية للمشاهدين يتضمن الإعداد كذلك ترتيب المكان بحيث يسمح للمشاهدين رؤية العمل بوضوح وهم جالسين إن أمكن . وتنظم الكراسي بحيث لا يحجب تلميذ الرؤية عن زميله .

بما أن البيان العملي هو عرض طريقة عمل شيء فيجب أن يتأكد المدرس من أن كل تلميذ يستطيع مشاهدة خطوات العمل جيداً . ولذلك يراعي توفير

الإضـاءة فـى الحجـرة ومنـع الإضـاءة القويـة البراقـة التـى تتعـب العـين وترهـق المشـاهدين يضـطر المعلـم أحيانـا إلـى إعـداد نمـوذج مكبـر لمـا يشـرحه فـى البيـان العملي •

وعلى المعلم أنْ يجنب ، بقدر الإمكان ، استخدام نماذج التلاميذ للشرح عليها ، حيث يؤدى ذلك إلى حرمان التلميذ الذي يستخدم المعلم نموذجه من التمرين أو العمل . ويجوز هذا فقط إذا كانت هناك فرصة أمام التلميذ لتكرار نفس الخطوة مرة أخرى . وكثيراً ما نشاهد التلاميذ يتسابقون لكي يقوم المعلم بالشرح والعمل فى نماذجهم وقد يؤدى ذلك إلى تكوين روح الاستغلال والاتكالية والأنانية بينهم •

بعد إعداد كل ما يلزم للبيان العملي من مكان وأدوات وخامات يقوم المعلم بوضع تخطيط زمنى لمراحل العمل . فيحدد الوقت اللازم لكل خطوة فى البيان العملي ، موعد البداية والنهاية ، الوقت المناسب لتوجيه أسئلة ، والوقت المناسب لإشراك التلاميذ والوقت المناسب لعرض أي وسائل ستستخدم ... الخ •

❋ المرحلة الثانية : القيام العمل :

(أ) **المقدمة :** يبدأ تقديم البيان العملي بمقدمة قصيرة فيها يشرح المعلم أهداف البيان العملي بطريقة جذابة وشيقة بحيث تثير انتباه المشاهدين وحماسهم لرؤية البيان العملي . وعلى المعلم أن يربط بين البيان العملي واحتياجات التلاميذ مما يشعرهم بأهمية بل وضرورة هذا البيان . ومن المفضل أن تكون المقدمة بسيطة ومختصرة حتى لا يضيع الحماس قبل بدء العمل . وعادة يوضح مقدم البيان العملي ما إذا كان يسمح بأسئلة خلال العمل أم أنه يفضل أن تحدد فترة فى النهاية للاستفسارات والمناقشة •

فـى البيـان العملـي أمـام مجموعـات كبيـرة ، يفضـل تأجيل الأسـئلة حتـى النهايـة ، بينمـا لا مـانع مـن تخلـل الأسـئلة والمناقشـات للعمـل فـى حالـة المجموعـات صـغيرة العدد •

عند تحديد المعلم لأهداف البيان العملي عليه ألا يقتصر فقط على توضيح أنواع النشاط الذي ستقوم به ، وإنما ينبغي أن يوضح أيضاً الأهداف والتغيرات السلوكية المراد إحداثها فى التلاميذ نتيجة لمشاهدة هذا البيان ، بمعنى أن يعرف كل تلميذ مسئولياته وما يتوقعه المعلم منه من سلوك إدراكي أو حركي أو وجداني بعد مشاهدة البيان . يؤدى هذا التوضيح الأهداف إلى تركيز انتباه التلاميذ وحرصهم على توجيه الأسئلة الذكية التى تساعدهم على تحقيق هذه الأهداف .

(ب) العمل أو التنفيذ :

من القواعد العامة التي تساعد على نجاح البيان العملي ما يأتي :

- توضيح خطوات العمل خطوة بخطوة بدقة وبوضوح وفى تسلسل . وقد يساعد تدوين تلك الخطوات على السبورة خطوة بعد الأخرى مما يساعد التلاميذ على تتبع العمل فى يسر .
- مصاحبة الشرح للعمل فى كل خطوة ، فيتحدث مقدم البيان العملي وهو يعمل ، ويفترض الأسئلة المختلفة التي قد تدور بأذهان المشاهدين وتوقعهم للخطوات التالية ، وللتفكير فى استعمالات مختلفة للعمل الذي ينفذ أمامهم .
- استعمال لغة مناسبة لسن ومستوى المشاهدين بحيث يفهمها كل مشاهد .
- العمل بسرعة مناسبة لتوضيح كل خطوة بحيث يمكن لكل مشاهد متابعة العمل .
- استعمال أدوات وأجهزة من نفس الحجم والنوع الذى يستعمله التلاميذ (وقد سبق الكلام عن هذه النقطة فى مرحلة الإعداد للبيان العملي) .
- مراعاة اتجاه خطوات العمل بحيث تتماثل مع اتجاه المشاهدين (وأيضاً سبق شرح هذه النقطة) .

- مراعاة عرض خطوة واحدة أو إجراء واحد يتضمن مجموعة خطوات مترابطة فى كل بيان عملي . بمعنى عدم تقديم إجراءات معقدة أو تطبيقات منوعة فى بيان عملي واحد . ويتوقف ذلك إلى حد كبير على عمر ومدى نضج المشاهدين ، فمثلاً قد يصعب على تلميذ المرحلة الثانوية ان يستوعب بياناً عملياً يعرض فيه المعلم طريقة رسم موديل ....ولن يؤدى ذلك إلى توفير الوقت كما قد يتراءى للبعض ، وإنما هي فى الواقع مضيعة له حيث أن المعلم سيضطر لإعادة معظم هذه الخطوات لبعض التلاميذ .
- يجب أن يلخص مقدم البيان العملي خطوات العمل من آن لآخر حتى يسهل على المشاهدين متابعته .
- يجب أن يرى المشاهدون المنتج النهائي في صورة متكاملة واقعية حتى يتمكن من أداء نفس الخطوات وإنتاج نفس المنتج .
- قد يكون من المفيد إعطاء المشاهدين مذكرات مكتوبة عن خطوات العمل ، وقد تكون رسوم توضيحية تمكنهم من متابعة العمل وفهمه

❋ المرحلة الثالثة : إنهاء البيان العملي :

بعد الانتهاء من تقديم البيان العملي يقوم المقدم بإعداد تلخيص النقاط المهمة الواجب التركيز عليها عند القيام ، قد يوزع نماذج أو (عينات) مما أنتج على المشاهدين لإبداء الرأي ، قد ينهى المقدم البيان بشرح مزيد من الاستخدامات أو التطبيقات لما قدمه ثم قد يفتح باب المناقشة أو الأسئلة من المشاهدين ويتولى الإجابة عليها .

❑ ممارسات المعلم لتنفيذ عمليتي: التعليم والتعلم في ضوء معايير الجودة

في ضوء ما أعدته هيئة ضمان جودة التعليم والاعتماد لمجال المعلم المكون من أربعة معايير نتناولها فيما يلي مع المؤشرات التى تتدرج تحت مظلتها. فى مجال الثامن لوثيقة المعايير ثانى هذه المعايير هو: معيار تنفيذ عمليتي: التعليم والتعلم يندرج تحت هذا المعيار ست مؤشرات، واربعة وعشرون ممارسات وهم على النحو التالى :

المعيار الثانى:تنفيذ عمليتي: التعليم والتعلم:

المؤشر الاول:يتمكن المعلم من تنمية جوانب التعلم (المعرفية-المهارية-الوجدانية) لدى المتعلمين:

الممارسات :

١) يتمكن المعلم من بنية المادة العلمية لتخصصه، وفهم طبيعتها.
٢) يستخدم أساليب تعليم وتعلم تنمي الجوانب المهارية لدى المتعلمين.
٣) يستخدم أساليب تعليم وتعلم تنمي الجوانب المعرفية لدى المتعلمين.
٤) يستخدم أساليب تعليم وتعلم تنمي الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين.
٥) يربط بين: المادة العلمية لتخصصه، ومشكلات المجتمع، وتلبية احتياجاته.
٦) ينمي المهارات الحياتية لتلاميذه من خلال المادة العلمية لتخصصه.

المؤشر الثانى :يدير المعلم وقت التعلم بكفاءة:

الممارسات :

١) يوزع المعلم الأدوار والمهام بكفاءة على المتعلمين، وفق الخطة الزمنية المحددة.

٢) ينفذ خطة زمنية متكاملة للقيام بأدواره المختلفة؛ بما يحقق نواتج التعلم.

٣) يعدل في الخطة الزمنية، بما يناسب قدرات المتعلمين، ومتطلبات العملية التعليمية.

المؤشر الثالث: يستخدم المعلم الإمكانات المادية المتاحة؛ لتفعيل العملية التعليمية:

الممارسات

١) يوظف المعلم بفاعلية الأدوات والتجهيزات المتاحة (المعامل، والتكنولوجيا ...) بالمؤسسة في عمليتي: التعليم، والتعلم.

٢) يستخدم الإمكانات المتاحة في البيئة المحلية (المتاحف، المؤسسات،....)؛ لتحسين العملية التعليمية.

المؤشر الرابع يحرص المعلم على تنمية ذاته مهنياً:

الممارسات

١) يستخدم المعلم محتوى الدورات التدريبية في العملية التعليمية.

٢) يستخدم مصادر المعرفة المتعددة في مجال تخصصه، والمجالات: التربوية والنفسية (الكتاب المدرسي- الأدلة- الأقراص المدمجة- الإنترنت-....).

٣) يتبادل الخبرات مع الزملاء.

٤) يستخدم أدوات متنوعة للتقويم الذاتيّ؛ لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديه، وعلاجها.

المؤشر الخامس يستخدم المعلم استراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة، تلبي متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين –المتفوقين – ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم):

الممارسات

١) يستخدم المعلم برامج: تشخيصية، وعلاجية، وإثرائية مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.

٢) يوفر بيئة تعلم تراعي المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣) يستخدم استراتيجيات تعليم وتعلم ملاءمة لذوي الاحتياجات الخاصة.

٤) يفعل مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين – المتفوقين – ذوي الإعاقة - صعوبات التعلم - بطيئي التعلم) في الأنشطة التربوية.

٥) يوظف التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم لذوي الاحتياجات الخاصة.

المؤشر السادس: يستخدم المعلم أنشطة تربوية إثرائية تحقق أهداف التعلم الفعال:

الممارسات

١) يحفز المعلم المتعلمين على القيام بأنشطة تربوية متعددة (مسابقات وزيارات علمية...).

٢) يوجه المتعلمين إلى العمل في مشروعات وأنشطة تربوية: جماعية، وفردية؛ لحل المشكلات، والقضايا.

٣) يشجع المتعلمين على استخدام مصادر معرفة متعددة (مطبوعة- إلكترونية).

٤) يستخدم أنشطة إثرائية متنوعة؛ لتنمية الذكاءات المتعددة، والمواهب لدى المتعلمين.

❀❀❀❀❀❀❀❀❀

الفصل السابع

مهارات التدريس في تقويم عمليتي: التعليم والتعلم

١- مهارة التقويم

- التقييم التشخصي ـ التقييم التكويني ـ التقييم النهائي .
- مواصفات التقييم الفعال
- طرق التقييم .

٢- مهارات تقويم التعلم

١. إعداد الاختبارات ، وتطبيق الاختبارات وتحليل نتائجها

٣. تنمية مهارات التقييم الذاتي لدى الطلاب .

٤. تقويم فعالية التدريس .

❑ ممارسات المعلم لاستخدام أساليب تقويم فعالة في ضوء معايير الجودة

❑ بعض أدوات التقييم

١. مقياس اتجاه الطلاب نحو التعلم

٢. بطاقات تقييم مهارات التدريس

٣. استمارة تقويم جودة التدريس

٤. استمارة تقويم الإدارة المدرسية

٥. استمارة تقويم المبنى المدرسي والتجهيزات

٦. استمارة تقويم التقويم

الفصل السابع

مهارات التدريس في تقويم عمليتي: التعليم والتعلم

دائماً يحتاج المعلم إلى معرفة مدى فعالية نشاطه فى التدريس . ويهدف هذا المجال فى مجمله إلى جمع البيانات الوافية عن مستوى تقدم كل طالب ، وهذا يتطلب من المعلم القدرة على تحديد أهدف أو الأهداف المراد تحقيقها من وراء عملية التقويم ، تحديد الأداء أو الأسلوب الذي يمكن استخدامه والوقت المناسب لاستخدامه ، كذلك تحديد جوانب التعلم المراد تقويمها تحديداً دقيقاً ، هذا بالإضافة للتعرف على فعالية ما يستخدمه من طرق وأساليب من أجل مساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف ، ولكي يحقق التقويم أهدافه يجب أن يكون المعلم متمكناً من المهارات الرئيسية التالية :

١ - **مهارة التقويم** :

التقييم من وجهة نظر الاتجاهات التربوية الحديثة ، عملية مستمرة .. تحدث قبل التدريس ، وأثناءه ، وبعد أن يتم . وفى كل مرحلة من هذه المراحل تختلف وظيفة التقييم ، وبالتالي تختلف وسائله ، بمعنى أن التقييم يختلف تبعاً للسؤال المطلوب الإجابة عنه .

بناء على ذلك يقسم التربويون التقييم إلي :

(أ) تقييم تشخيصى : Diagnostic Evaluation

وهذا ينقسم بدوره إلي :

- تقييم قبلى Initial Evaluation
- تقييم تكوينى Formative Evaluation

(ب) تقييم نهائى أو شامل Summative Evaluation .

❖ أهداف التقييم الشخصي :

هناك هدفان لتقييم الشخصي للتلاميذ ، فأحياناً يكون الهدف هو معرفة مستوى معلومات أو مهارات التلاميذ التي تعتبر متطلبات أساسية لتعلم الموضوع الجديد ، أي معرفة المستوى البدني للتلاميذ . والأسئلة في هذا الموضوع الجديد من معلومات ومهارات ٠

أحياناً يكون هدف التقييم القبلي هي التأكد من أن الموضوع المفروض تدريسه هو موضوع جديد بالنسبة للتلاميذ لم تتم دراسته . وتكون أسئلة هذا النوع من التقييم مشابهه إلى حد كبير الأسئلة التي سترد في نهاية تدريس الموضوع ٠

❖ التقييم التكويني :

وهو النوع الثاني من التقييم التشخيصي ، ويهدف هذا النوع من التقييم إعطاء المعلم تغذية مرتدة – أولاً – عن مدى تقدم التلاميذ ، وعن ـ أخطائهم ، وعن مستوى تحصيلهم – أي يعطيه معلومات عن مدى تحقيق التلاميذ للأهداف بصورة مستمرة ٠

تبين هذه التغذية المرتدة للمعلم مواطن الضعف عند التلاميذ ، فيحاول تداركها ومعالجتها أولاً بأول، وقبل أن يفوت الأوان . يتعرف المعلم كذلك على مدى مناسبة أسلوبه في التدريس والنشاط التعليمي الذي يستخدمه ، وهل هو النوع الملائم من الأنشطة أم لا، وبناء على ذلك يستطيع تعديل أو تغيير تلك الأنشطة أو الوسائل.

❖ أهداف التقييم النهائي :

تبدأ عملية التقييم النهائي بقياس نواتج التعلم و تقديرها في ضوء الأهداف المنشودة . هذه الخطوة من الخطوات التقييم هي أكثر أنواع التقييم شيوعاً بين المعلمين ، فهم يستخدمونها باستمرار لتقييم تحصيل تلاميذهم كأفراد وكجماعة . ولاشك أن معرفة التلاميذ أنفسهم بمستوى تحصيلهم وبنتائج جهدهم تعتبر من أهم دوافع التعلم ، ومن أنجح أساليب التعزيز التي تستخدم لدفع التلاميذ للتقدم خاصة إذا كان الهدف من هذا التقييم هو تحديد مستويات التلاميذ لتوزيعهم على أنواع

التعليم المناسبة لقدراتهم من يوجه إلى التعليم الفني أو إلى التعليم الأكاديمي ، ومنهم من يوجه إلى تعليم نظري أو تعليم عملي .. وهكذا . أي أن التقييم يفيد في التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ •

ولعل من أهم أهداف التقييم يعطي الدلائل والمؤشرات للمعلم على نتائج مجهوداته وما يستخدمه من طرق ووسائل ، فيشعر بالارتياح النفسي والثقة بالنفس بخصوص ما يقوم بعمله ، أو يتعرف على النواحي التي يمكنه تغييرها وتطويرها في أدائه التدريسي أو في علاقاته ..الخ •

كما أن من أهم أهداف التقييم الشامل أنه يفيد في تطوير وتحسين البرامج التعليمية ، وفي تصحيح مسار التعليم سواء كان ذلك على المستوى القومي أو المستوى المحلي أو مستوى المدرسة أو الفصل الدراسي •

يهدف التقييم الشامل أيضاً إلى إلقاء الضوء على التجارب التي يقوم بها الباحثون التربويين سواء على مستوى الأفراد أو الهيئات . وبهذا يمكن الحكم على الجدوى التربوية والاقتصادية لهذه التجارب وتقرير تعميمها أو عدم تعميمها.

❖ مواصفات التقييم الفعال :

لعلنا نستطيع – مما سبق – استخلاص مواصفات ينبغي أن تتوافر بأنواعه المختلفة ، ليكون تقييماً فعالاً ومحققاً للغرض منه •

من هذه المواصفات ما يلي :

١. **التقييم الفعال يهتم بالوسائل كما يهتم بالغايات :** فالتقييم ليس غاية في حد ذاتها وإنما هو وسيلة للحكم على الأشياء وعلى ما وراء تلك الأشياء من أو تلك النتائج من أسباب ودوافع . ومن المهم الاهتمام بمعرفة العوامل التي تؤدي إلى نتائج معينة سواء كانت عوامل سلبية أو عوامل إيجابية

٢. **التقييم الفعال يرتبط بالأهداف الموضحة والمحددة سواء للمنهج أو للوحدة أو للدرس :** وبقدر وضوح هذه الأهداف تكون فعالية التقييم •

٣. **التقييم عملية ديناميكية مستمرة :** أي لابد أن يتم التقييم بطريقة منظمة ومستمرة وأن يشترك فيها كل الأفراد المعنيين ، فهو عملية تعاونية ولا يأتي من طرف واحد ، بل يتطلب التفاعل وتبادل الآراء باستمرار بين جميع الأطراف ·

٤. **التقييم الفعال يتصف بالشمول :** فيجب أن يشمل جميع جوانب النمو ، وجميع مستويات الأهداف ، ومن الخطأ بل ومن الخطر أن يقتصر التقييم على الجانب المعرفي فقط أو على المستويات الدنيا من الأهداف ، بل يجب أن يهتم بمعرفة ميول وإهتمامات وقيم التلاميذ ، كما يتابع نموهم الحركي والمهارى إلى جانب النمو العقلي ·

٥. **التقييم الفعال يتصف بالتنوع :** بمعنى تنوع وسائل وأدوات التقييم المستخدمة وذلك فى ضوء الأهداف ، وتبعاً للإمكانات المتاحة . وسيأتي الكلام عن أدوات ووسائل التقييم بشئ من التفصيل فيما بعد ·

٦. **التقييم الفعال عملية إنسانية :** بمعنى أن التقييم ليس وسيلة للعقاب وإنما هو إتاحة الفرصة للفرد للتعرف على أفكاره وقدراته واتجاهاته ، ثم هو دليل على نتائج ما يبذله الفرد من جهد وعمل مع مراعاة الفروق الفردية . وبذلك فهو فرصة لتنمية العلاقات الانسانية والاحترام المتبادل بين الأفراد فى مناخ علمي موضوعى بعيداً عن الذاتية والتسلط ·

٧. **التقييم عملية اقتصادية :** فيجب ألا يتحول التقييم إلى عبء اقتصادي على العملية التعليمية سواء من حيث الوقت أو الجهد أو التكاليف ·

٨. **التقييم الفعال عملية تجريبية :** بمعنى أن القائمين بالعملية التعليمية يصفون الفروض للإجابة على التساؤلات العديدة التى تواجههم فى عملهم .. وتجرى عمليات تقييم للتأكد من صحة هذه الفروض وقبولها أو رفضها ثم البحث عن فروض جديدة وهكذا ·

❖ طرق التقييم :

تختلف طرق التقييم وأساليبه تبعاً للهدف من عملية التقييم ذاتها ، وتبعاً لطبيعة الأهداف المراد التحقق من بلوغ التلميذ لها . وعلى ذلك يمكن تقسيم طرق التقييم إلى :

- أساليب الملاحظة بأنواعها .
- طرق التقييم الشفهية .
- طرق التقييم المدونة .

١. الملاحظة :

تعتبر الملاحظة من طرق جمع البيانات عن التلاميذ ، فقد يلاحظ المعلم أداء التلميذ وهو فى موقف سلوك معتاد ، أو هو يؤدى عملاً معيناً ليدل على أنه قد تعلم شيئاً ما . فكثيراً ما يعتمد المعلم على أسلوب الملاحظة لمعرفة مدى ما حققه تلاميذه من الأهداف الوجدانية . حيث أن الميول والاهتمامات والاتجاهات والقيم ، تعكس وجودها من خلال تكرار سلوك معين فى مواقف متعددة . فمثلاً يلاحظ المعلم سلوك التلميذ مع زملائه ، مدى تعاونه معهم ، مدى مشاركته لهم ... كذلك يمكن ملاحظة حرص التلاميذ على النظافة ،سواء نظافته الشخصية ، أو نظافة مكان العمل ... كذلك يمكن ملاحظو حماس التلميذ لموضوع معين واهتمامه به وذلك من خلال مناقشاته ومشاركته الايجابية فى الأعمال المرتبطة بهذا الموضوع ...الخ .

٢. مقاييس التقدير : Rating Scales

تستخدم مقاييس التقدير المتدرجة حينما نريد تحديد مستوى أو درجة سمة معينة أو طريقة أداء معينة . ومثلها مثل أدلة الملاحظة تفيد فى تقييم السلوك المركب أو الأداء متعدد الجوانب . وهى أيضاً تتطلب تحليل السلوك أو تحديد السمات المراد تقييمها فى خطوات بسيطة محددة أو فى فئات يتم التقدير على أساسها .

ترتب السمات أو خطوات الأداء أو فئات السلوك فى بطاقة أو استمارة ، ويتاح للمدرس أن يضع تقدير أمام كل منها . عادة يتروح التقدير من ١-٥ أو من ١-٧ ، وهذه تمثل أوزاناً للفئات المراد تقديرها . قد يمثل رقم (١) ضعيف جداً ، (٢) ضعيف ، (٣) متوسط ، (٤) جيد ، (٥) جيد جداً .

٣. الاختبارات العملية :

تهدف الاختبارات العملية إلى تقييم التلميذ على أداء عما معين وتحديد مستواه فى خطوات هذا الأداء . كما تهدف أحياناً إلى تقييم مستوى المنتج النهائي الذى يقوم بعمله التلميذ . ومن المهم ألا يركز المعلم اهتمامه بتقييم المنتج النهائي فقط ، بل عليه أن يوجه اهتمامه إلى أسلوب العمل والسلوك أثناء عملية الإنتاج .

ولتحقيق الهدف من الاختبارات العملية ، يستخدم المعلم دليلاً للملاحظة ليسجل خطوات الأداء التى يقوم بها التلميذ أثناء العمل .. ثم يستخدم مقياساً لتقدير المنتج النهائي .

* إعداد الاختبارات :

تعنى قدرة المعلم على إعداد إختبارات متنوعة الأغراض (اختبارات تحصيلية – اختبارات عملية- اختبارات مواقف – بطاقات ملاحظة الأداء – مقاييس اتجاهات ، وعى ، تقدير وتوافق ...) بحيث تكون شاملة ومتنوعة الفقرات مستوفاة لكافة الشروط اللازمة لنجاحها وفعاليتها . هذا إلى جانب القدرة على تقنين هذه الاختبارات أو البطاقات أو المقاييس وما يتطلبه ذلك من إجراءات للضبط .

*** والمعلم يجب أن يكون واعياً وقادراً على أن :**

- يعد اختبار تحصيلي لقياس مختلف جوانب التعلم .
- ينوع فى الاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة .
- يصوغ مفردات الاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة (الصواب الخطأ / التكملة/ المزواجة/ الاختيار من متعدد) .

- يتدرب على اختبار صدق الاختبارات التي يقوم بإعدادها ،
- يعد بعض الاختبارات التي يستخدم لتقييم تعلم بعض المهارات الفنية والعملية (اختبارات الأداء العملي) ،
- يعد اختبارات المواقف التعليمية المختلفة والتأكد من صدقها ،
- يصوغ مفردات لبناء مقاييس الوعي والاتجاهات نحو المادة ويتأكد من صدقها ،

* تطبيق الاختبارات وتحليل نتائجها :

تعني قدرة المعلم على تطبيق وتحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها في ضوء الأهداف التي تم تحديدها ، وذلك بهدف تشخيص حاجات الطلاب التعليمية ، صعوبات التعلم لديهم بهدف تنظيم برامج علاجية لإشباع تلك الحاجات وتذليل الصعوبات التي يواجهونها أثناء تعلمهم لموضوعات المناهج المختلفة ،

* والمعلم يجب أن يكون واعياً وقادراً على أن :

- يطبق الاختبارات التحصيلية المقننة التي يقوم بإعدادها ،
- يطبق اختبارات الأداء العملي واختبارات المواقف التي يقوم بإعدادها
- يطبق مقاييس الوعي والاتجاهات والتقدير والتوافق التي يقوم بإعدادها
- يحلل نتائج الاختبارات ويفسرها في ضوء الأهداف ومعايير التقييم التي سبق تحديدها ،
- يستخدم مقاييس الاتجاهات للتعرف على اتجاهات الطلاب نحو المادة في جميع المجالات المختلفة ،
- يستخدم السجلات التي تكفل الحصول على البيانات الخاصة بمدى تقدم كل طالب ،
- يعد الدروس العلاجية التي تلزم لعلاج الصعوبات التي يوجهونها الطلاب بعد تطبيق الاختبارات ،

❖ تنمية مهارات التقييم الذاتي لدى الطلاب :

تعني قدرة المعلم على إعداد مجموعة متنوعة من أساليب التقييم الذاتي وتدريب الطلاب على استخدامها في ممارسة التقييم الذاتي لتعلمهم في ضوء الأهداف التي صنفت وتم تحديدها من قبل ٠

✹ والمعلم يجب أن يكون واعياً وقادراً على أن :

- يعد مجموعة من أساليب التقييم الذي تستخدم بواسطة الطلاب في تقييمهم للتعلم ٠
- يدرب الطلاب على ممارسة التقييم الذاتي في ضوء الأهداف التي حددت
- يتيح الفرصة للطلاب لممارسة التقييم الذاتي ٠
- يشجع الطلاب على إبداء الآراء وإصدار الأحكام أثناء التقييم ٠

❖ تقويم فعالية التدريس :

تعنى قدرة المعلم على تعرف جوانب الضعف في أدائه وجعل التدريس أكثر فعالية. واقتراح خطط علاجية وتطويرية للتغلب على جوانب الضعف في الأداء. وهناك العديد من الأساليب التي يمكن استخدامها في هذا المجال ، ومنها :

- الأسلوب اللفظي .
- أسلوب الملاحظة المرئية .
- أسلوب تحليل أنماط الحركة .
- أسلوب تحليل أنماط التفاعل اللفظي .
- أسلوب استخدام القوائم .
- أسلوب استطلاع رأى الطلاب .
- تحصيل الطلاب للمادة الدراسية .

ويستطيع المعلم – عن طريق استخدام بعض أو كل هذه الأساليب تقييم كل هدف تم تحديده لتدريس الموضوعات واستخدام النتائج التي يتم التوصل إليها في تحسين أدائه التدريسي وتطويره ،

❋ والمعلم يجب أن يكون واعياً وقادراً على أن :

- يشخص جوانب القوة وأوجه القصور في الخطط التدريسية التي يعدها (التخطيط السنوي – تخطيط الوحدات – تخطيط الدروس) ،
- يشخص جوانب الضعف في طرق التدريس ومصادر التعلم والأنشطة التعليمية التي يستخدمها في ضوء مشكلات تعلم الطلاب ،
- يستخدم مجموعة متنوعة من أساليب الملاحظة والتحليل لدراسة وفحص نتائج التدريس ،
- يحدد مدى فعالية عملية التدريس وطرق تحسينها ،
- يوظف التقارير الإدارية والإشرافية المتصلة بعمله في تعرف اتجاهات الآخرين نحو قدراته ومعوقاته،
- يحتفظ بالبيانات المتصلة بعمله المهني ويوظفها في تقييم فعالية التدريس
- يعدل عملية التدريس في ضوء التغذية الراجعة التي يحصل عليها ،
- يقترح خطط علاجية في ضوء التغذية الراجعة تحقيقاً للأهداف المحددة للتعلم ،

وقد يختلف الأمر عند النظر إلى المهارات التدريسية لمعلم المستقبل مع التقدم التكنولوجي السريع والاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم ، فمنها ما قد يصلح لإعداد المعلم في هذه الآونة ، ومنها ما قد لا يصلح نظراً لهذا التقدم ، وأشير إلى أنه لابد وأن تخضع هذه المهارات للتطوير والتغيير ، حتى تساير التطور الحديث والسريع في إعداد المعلم ، وذلك لأن عملية التخطيط والتطوير مستمرة ودائمة ويجب أن لا تتوقف لأن ما يصلح في زمن ما لا يصلح لزمن آخر ، وهذه مقولة هامة ينادى بها مصمموا المناهج والبرامج الدراسية على وجه العموم .

❑ ممارسات المعلم لاستخدام أساليب تقويم فعالة في ضوء معايير الجودة

في ضوء ما أعدته هيئة ضمان جودة التعليم والاعتماد لمجال المعلم المكون من أربعة معايير نتناولها فيما يلي مع المؤشرات التي تندرج تحت مظلتها. في مجال الثامن لوثيقة المعايير ثالث هذه المعايير هو: استخدام أساليب تقويم فعالة يندرج تحت هذا المعيار مؤشرين، وأربعة عشر ممارسة وهم على النحو التالي :

المعيار الثالث: استخدام أساليب تقويم فعالة:

المؤشر الأول: يستخدم المعلم أساليب متنوعة لتقويم نواتج التعلم:

الممارسات :

١) يستخدم المعلم أساليب التقويم الشفهي.

٢) يستخدم أساليب التقويم التحريري (مقالي/ موضوعي).

٣) يستخدم أساليب التقويم العملي.

٤) يستخدم ملفات الإنجاز في متابعة أداء المتعلمين.

٥) يشارك زملاءه في تصميم أدوات لتقويم الجانب المعرفي بمستوياته.

٦) يشارك زملاءه في تصميم أدوات لتقويم الجانب المهاري.

٧) يشارك زملاءه في تصميم أدوات لتقويم الجانب الوجداني.

٨) يستفيد من نتائج التقييم الذاتيّ للمتعلمين.

٩) يستخدم أدوات تقويم مناسبة؛ لتحديد واكتشاف ذوي صعوبات التعلم.

١٠) يصمم أدوات تقويم مناسبة لذوي صعوبات التعلم.

المؤشر الثاني : يستفيد من نتائج تقويم المتعلمين في تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم، وتعديل أداءاته التدريسية:

الممارسات :

١) يعمل المعلم على تحسين أداءات المتعلمين في ضوء نتائج التقويم.

٢) يطلع المعنيين (أولياء الأمور، والإخصائيين، ...) على نتائج التقويم؛ لمتابعة مستوى تقدم المتعلمين.

٣) يعدل من أداءاته التدريسية في ضوء نتائج تقويم المتعلمين.

٤) يستفيد من نتائج التقويم في تقديم برامج علاجية لذوي صعوبات التعلم / بطيئي التعلم.

المعيار الرابع: الالتزام بأخلاقيات المهنة:

المؤشر الاول: يراعي المعلم المساواة، والشفافية، والتسامح مع جميع المتعلمين:

الممارسات

١) يوفر المعلم مناخاً صفياً يشجع المتعلمين على المناقشة والحوار، وتقبل الراي الآخر.

٢) يتعامل مع المتعلمين بشفافية، ومساواة، وعدالة.

٣) يراعي ردود أفعال المتعلمين في ممارساته، وأدواره.

٤) يستخدم أساليب تقويم واضحة ومعلنة.

☐ بعض ادوات التقييم

١ -مقياس اتجاه الطلاب نحو التعلم

٢ -بطاقات تقييم مهارات التدريس

٣ - استمارة تقويم جودة التدريس

٤ - استمارة تقويم الإدارة المدرسية

٥ - استمارة تقويم المبنى المدرسي والتجهيزات

٦ -.استمارة تقويم التقويم

اولاً: مقياس اتجاه الطلاب نحو التعلم

تعليمات للمقوم للتصحيح مقياس اتجاه الطلاب نحو التعلم

- الدرجة الكلية للمقياس تساوى(٤٠) درجة
- الدرجة الكلية للبند الواحد تساوى (٣) ، ويحصل عليها الطالب إذا أختار دائما ، أما فى حالة اختياره أحيانا فيأخذ الدرجة (٢) ، فى حين يأخذ الدرجة(١) فى حالة اختياره نادرا .
- يكون اتجاه الطالب نحو التعلم موجبا إذا حصل على (٣٠) درجة فاكثر فى المقياس ككل.
- يكون اتجاه الطالب نحو التعلم محايدا إذا حصل على درجة تتراوح ما بين (٢٦) درجة وأقل من (٣٠) درجة فى المقياس ككل.
- يكون اتجاه الطالب نحو التعلم سالبا إذا حصل على أقل من (٢٦) درجة فى المقياس ككل.

مقياس اتجاه الطلاب نحو التعلم

اسم المدرسة:..........................أسم الإدارة

التعليمية:..............................

المديرية التعليمية:...................... اسم

الطالب:....................................

الصف الدراسي:......................

فصل:..

اسم المقوم:............................

عزيزى الطالب،،،

- اقرأ العبارات التالية جيداً.

- ضع علامة (✓) فى أحد الأعمدة المقابلة لكل عبارة طبقاً لما تراه مناسباً.

م	العبارات	دائماً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)
١.	- أقضى ساعات طويلة من اليوم فى تعلم مقرراتى الدراسية.			
٢.	- أشعر بالسعادة فى اليوم المدرسى.			
٣.	- أتعاون مع زملائى فى أداء العديد من الأنشطة المدرسية.			
٤.	- أهتم بأن أعلم نفسى بنفسي.			
٥.	- أستفسر عن المعلومات الجديدة من معلمى مدرستى.			
٦.	- يسعدنى أن تعقد مدرستى ندوات علمية وثقافية.			
٧.	- أهتم بزيادة معارفى ومعلوماتى.			
٨.	- لمدرستى دور كبير فى حياتى.			
٩.	- أتحدث مع معلمى مدرستى كثيراً لأتعلم منهم.			
١٠.	- أبحث عن المعارف التى تساعدنى فى حل مشكلاتى.			
١١.	- أبحث عن معلومات مفيدة فى مكتبة مدرستى.			
١٢.	- تساعدنى مدرستى لأحصل على أعلى الدرجات العلمية.			
١٣.	- تساعدنى مدرستى فى البحث عن المعلومات الجديدة والمفيدة.			
١٤.	- تتغلب مدرستى على المشكلات التى تعوق تعلمى.			
١٥.	- أحاول أداء الأنشطة المدرسية كاملة.			
١٦.	- أعرف الكثير من المعلومات الجديدة من مدرستى.			
١٧.	- أتمنى أن يتعلم كل فرد فى مدرستي.			
١٨.	- أريد أن تكون جميع المدارس مثل مدرستى.			
١٩.	- أستفيد من كل ما أتعلمه فى حياتى.			
٢٠.	- أتعلم مهارات الحياة فى مدرستى.			

ثانيا: بطاقات ملاحظة اداء المعلم لمهارات التدريس

١. تقييم مهارة تقديم الدرس

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	متوسط	ضعيف
١ - طريقة التقديم جذابة وشيقة.			
٢ - طريقة التقديم جديدة وغير متكررة.			
٣ - ساعدت المقدمة على جذب انتباه المتعلمين.			
٤ - العلاقة بين المقدمة وموضوع الدرس واضحة.			
٥ - توقيت التقديم مناسب للموضوع.			
٦ - الانتقال التدريجي من التقديم الى عنوان الدرس.			

٢. مهارة إنهاء الدرس

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	متوسط	ضعيف
١ - التعميمات الصحيحة والمهمة فى الدرس.			
٢ - طريقة الإنهاء مخططة مسبقا.			
٣ - ركز الإنهاء على المفاهيم الأساسية فى الدرس.			
٤ - ساعد الإنهاء المتعلمين على استخلاص التعميمات الصحيحة والمهمة فى الدرس.			
٥ - شارك المتعلمون فى مرحلة الإنهاء.			
٦ - طريقة الإنهاء جذابة وشيقة.			
٧ - اهتم الإنهاء بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية.			

٣. مهارة الشرح عند المعلم

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	متوسط	ضعيف
١ - لغة الشرح فى مستوى المتعلمين.			
٢ - كان الشرح جذابا يشد انتباه المتعلمين.			
٣ - يتمتع المعلم بحيوية، تساعد على متابعة الشرح.			
٤ - ركز الشرح على النقاط والمفاهيم الأساسية فى الموضوع.			
٥ - كان الشرح مختصرا، وتحاشى الإطالة التى تشتت الانتباه.			
٦ - كانت التشبيهات والأمثلة المستخدمة مرتبطة بالموضوع، وتعين على الفهم.			
٧ - استعان المعلم ببعض الوسائل التعليمية (السبورة- صور—خرائط - ... الخ)، ساعدت على الفهم.			
٨ - سار الشرح فى تتابع وتدرج، ساعدا على الفهم.			
٩ - تخلل الشرح بعض لحظات المرح، دون إخلال بالموقف التعليمى.			
١٠ - يتضح من وجوه المتعلمين واستجاباتهم أنهم يتابعون ويفهمون ما يشرحه المعلم.			

٤. حيوية المعلم فى حجرة الدراسة

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	متوسط	ضعيف
١ - المعلم واثق من نفسه، ويتكلم بوضوح وبثقة .			
٢ - صوت المعلم متنوع، حسب ما يقول، ويؤكد على النقاط الأساسية .			
٣ - تعبيرات وجه المعلم، تساعد المتعلمين على الفهم وتمدهم بتغذية راجعة، تعبر عن مدى قبول المعلم لاستجاباتهم وسلوكهم .			
٤ - المعلم يتحرك أثناء الدرس حركة محسوبة، تساعد على المتابعة والتركيز .			
٥ - يستخدم المعلم يديه أثناء الشرح بطريقة مناسبة، تساعد المتعلمين على الفهم .			
٦ - تخلل كلام المعلم لحظات من الصمت الهادف، الذى يساعد على التفكير والتركيز .			

٥. مهارة صياغة وإلقاء الأسئلة فى حجرة الدراسة

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	متوسط	ضعيف
١ – كانت الأسئلة الموجهة مفهومة تماما من المتعلمين فى معظم الأحوال.			
٢ – كانت الأسئلة محدودة ومصاغة صياغة دقيقة.			
٣ – صمت المعلم لفترة وجيزة بعد إلقاء كل سؤال.			
٤ – غيَّر المعلم من سرعة إلقاء كل سؤال.			
٥ – وزع المعلم أسئلته على معظم المتعلمين فى حجرة الدراسة.			
٦ – وجه المعلم بعض الأسئلة للتلاميذ كمجموعة واحدة.			
٧ – استعمل المعلم أساليب مختلفة، بهدف مساعدة المتعلمون فى الإجابة.			
٨ – استعمل المعلم أساليب مختلفة، بهدف دفع المتعلمون للتفكير بعمق وتحليل إجاباتهم.			
٩ – تجنب المعلم الأسئلة التى تدفع المتعلمين الى التخمين.			
١٠ – تجنب المعلم الى حد كبير الأسئلة التى تتطلب الإجابة بنعم أو لا فقط.			
١١ – استعمل المعلم أسئلة تتطلب مستويات تفكير أعلى من مجرد التذكر، مثل أسئلة الفهم أو القدرة على التطبيق أو التحليل أو التقييم.			
١٢ – غيَّر المعلم فى اسلوب السؤال بأكثر من طريقة، ليضمن فهم كل متعلم للسؤال الموجه.			

٦. مهارة المعلم فى اختيار واستخدام الوسائل التعليمية

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	متوسط	ضعيف
أولا من حيث الاختيار:			
١ - تعتبر الوسيلة أنسب الوسائل لتحقيق أهداف الدرس.			
٢ - الإمكانات اللازمة لاستخدام الوسيلة متوافره، وقد تأكد المعلم من ذلك مسبقا.			
٣ - حجم الوسيلة مناسب لعدد المتعلمين، ومساحة حجرة الدراسة.			
٤ - الوسيلة مناسبة لمستوى المتعلمين من حيث:			
أ - ما ورد بها من معلومات.			
ب - طريقة عرض المعلومات.			
ت - البيئة المحيطة بالمتعلمين.			
٥ - المعلومات الواردة فى الوسيلة:			
أ - سليمة من الناحية العلمية.			
ب - حديثة ومتطورة.			
ت - تراعى القيم والتقاليد.			
٦ - تتصف الوسيلة بالجمال والذوق السليم.			
٧ - الوسيلة المختارة حيوية وضرورية للدرس، ولا يمكن الاستغناء عنها.			
٨ - تتوافر فى الوسيلة عوامل الأمان.			
ثانيا: من حيث طريقة الاستخدام:			
١ - عرضت الوسيلة فى الوقت المناسب من الدرس.			
٢ - استخدم المعلم الوسيلة: لتوضيح مفاهيم معينة فى الدرس، ولم تستخدم كقطعة			

تجميل كمالية.			
٣ - هيأ المعلم المكان والإمكانات اللازمة لاستخدام الوسيلة.			
٤ - كان هدف الوسيلة:			
أ - تشويق المتعلمون وتهيئتهم لموضوع الدرس.			
ب - توضيح بعض أجزاء الدرس.			
ت - تلخيص محتوى الدرس.			
٥ - استفاد المتعلمون من الوسيلة، ومن طريقة استخدامها في الدرس.			

٧. مهارة المعلم فى تعزيز استجابات المتعلمتن وسلوكهم

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	متوسط	ضعيف
١ - استجاب المعلم لآراء وردود المتعلمين بألفاظ تشجيعية.			
٢ - شجع المعلم المتعلمين على بلورة أفكارهم والاستمرار فى الكلام، عن طريق أصوات وإشارات تعبر عن الموقف.			
٣ - حدد المعلم أجزاء الإجابة التى وافق عليها، وتلك التى اعترض عليها.			
٤ - لم يبالغ المعلم فى أساليب التعزيز، التى يستخدمها سواء كانت بالرفض أم القبول.			
٥ - تجنب المعلم الإقلال من شأن المتعلم الذى يستجيب استجابة مختلفة عن المتوقع.			
٦ - ساعد المعلم بطرق تعزيزه المتعلمين على السلوك الطيب المقبول.			

٨. مهارة المعلم فى إعطاء التعليمات

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	متوسط	ضعيف
١ - التعليمات واضحة.			
٢ - التعليمات كافية.			
٣ - التعليمات دقيقة.			
٤ - راعى المعلم مستوى المتعلمين ومعلوماتهم السابقة.			
٥ - جزا المعلم تعليماته الى خطوات قصيرة متسلسلة ومتتابعة منطقيا.			
٦ - سرعة توجيه التعليمات مناسبة، وتسمح بمتابعتها وتنفيذها.			
٧ - استعان المعلم ببعض الرموز أو الرسوم، التى تسهل فهم التعليمات.			
٨ - كان تقدير المعلم للزمن اللازم لتنفيذ التعليمات واقعيا ومناسبا.			

٩. استمارة لتقييم مهارة المعلم فى إدارة المناقشة

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	متوسط	ضعيف
١ - كان ترتيب الفصل مناسبا لإجراء مناقشة.			
٢ - كان مناخ قاعة الدراسة يبعث على الارتياح، ويعطى شعورا بالانتماء.			
٣ - كان الموضوع المختار مناسبا لطريقة المناقشة.			
٤ - كانت المناقشة مناسبة للوقت المتاح.			
٥ - قدم المعلم الموضوع بوضوح.			
٦ - شرح المعلم أهداف المناقشة.			
٧ - شرح المعلم أسلوب العمل.			
٨ - اشترك المعلم فى توجيه أسئلة أكثر من إعطاء إجابات.			
٩ - أبدى المعلم حماسا واهتماما بالموضوع المراد مناقشته.			
١٠ - استطاع المعلم أن يحجب رأيه الخاص معظم الوقت.			
١١ - أبدى المعلم عقلا متفتحا فيما متعلق بقبول آراء المجموعة.			
١٢ - جمع المعلم بين الجدية والروح المرحة خلال المناقشة.			
١٣ - شجع المعلم المتعلم الخجول على الكلام.			
١٤ - عمل المعلم على استمرار حيوية المناقشة.			
١٥ - تأكد المعلم من اشتراك كل فرد فى المجموعة فى الحوار بقدر الإمكان.			
١٦ - شعر كل متعلم بحرية فى إبداء رأيه وعرض وجهة نظره.			
١٧ - ساعد المعلم المجموعة على استخلاص نتائج المناقشة وتلخيصها.			

١٠. استمارة اتقييم مهارة المعلم فى تقديم بيان عملى

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	متوسط	ضعيف
أولا : الاعداد للبيان العملى :			
١ - المكان مرتب ومعد لتقديم بيان عملى.			
٢ - أماكن جلوس المتعلمين تمكنهم من مشاهدة ومتابعة البيان العملى.			
٣ - الخامات والأدوات معدة ومرتبة ، حسب مراحل استخدامها فى العمل.			
٤ - الموضوع المختار مناسب لطريقة البيان العملى.			
ثانيا : أثناء تقديم البيان العملى :			
١ - قدم المعلم البيان العملى بطريقة جذابة ، تثير دافعية المتعلمين للتعلم.			
٢ - صصوت المعلم واضح ولغته سليمة .			
٣ - الشرح يصاحب العمل أولا بأول مع التأكيد على النقاط الأساسية .			
٤ - قدم المعلم خطوات العمل فى ثقة وبطريقة سليمة وفى تتابع منطقى.			
٥ - لخص المعلم خطوات العمل من آن لآخر.			
٦ - سمح المعلم للمتعلمين بتوجيه الأسئلة ، وأجاب عنها.			
٧ - تأكد المعلم من تمكن كل متعلم من المتابعة.			
٨ - استخدم المعلم الخامات والأدوات بطريقة اقتصادية وسليمة.			
٩ - المعلومات والبيانات التى قدمها المعلم صحيحة وحديثة ومتطورة.			
١٠ - كان المعلم مرحا بشوشا واسع الصدر أثناء العمل.			
١١ - استخدم المعلم السبورة بطريقة جيدة تساعد المتعلمين على الفهم والمتابعة.			
١٢ - استخدم المعلم بعض الوسائل التعليمية التى أثرت البيان العملى.			
ثالثا : إنهاء البيان العملى :			
١ - أوجز المعلم خطوات البيان العملى باختصار.			
٢ - كانت نتيجة البيان العملى ناجحة .			
٣ - كانت طريقة إنهاء المعلم للبيان العملى جذابة ، وتدفع المتعلمين الى التطبيق.			

١١. استمارة لتقييم مهارة المعلم فى إدارة المعمل

بنود التقييم	التقدير		
	ممتاز	متوسط	ضعيف
أولاً: الإعداد المعمل			
١ ـ المكان مجهز والأدوات والخامات معدة ومرتبة.			
٢ ـ أعد المعلم أى إرشادات أو تعليمات عامة، وكتبها فى مكان واضح لكل متعلم.			
٣ ـ ارتدى المعلم ملابس مناسبة لدرس المعمل.			
ثانيا: أثناء العمل:			
١ ـ قدم المعلم أهداف العمل والنتائج المتوقعة وشرح أية تعليمات يريد للمتعلمين اتباعها.			
٢ ـ فهم التلاميذ المطلوب كما فهموا إجراءات العمل.			
٣ ـ يراقب المعلم المتعلمين عن قرب ولا يتدخل إلا عند اللزوم.			
٤ ـ أوقف المعلم (الشرح العملى) لشرح خطأ لاحظ تكراره بين بين المتعلمين.			
٥ ـ اهتم المعلم بسلامة المتعلمين وايضا بسلامة الأجهزة.			
٦ ـ اهتم المعلم بسلوك المتعلمين، وبطريقة تعاملهم مع بعضهم بعضا.			
٧ ـ استخدم المعلم أساليب التقرير بمهارة، وبالقدر الكافي.			
٨ ـ وجه المعلم نظر المتعلمين لوقت الدرس ليتم العمل دون تأخير.			
ثالثا: إنهاء المعمل:			
١ ـقام المعلم بتقييم أداء المتعلمين، وشرح نقاط الضعف أو القوة لدى كل مجموعة.			
٢ـ قاد المعلم المتعلمين لإعادة ترتيب المعمل وتنظيف المكان.			

بطاقة ملاحظة اداء المعلم التدريسي

م	بنود البطاقة	مستويات الأداء				
		٠	١	٢	٣	٤
	الجزء الأول : التخطيط والإعداد للتعليم					
١	يراعى الترابط والتكامل بين المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ وبين تخطيط دروس المواد العملية وأنشطتها وعلاقة ذلك بوحدتها الدراسية					
٢	يحدد المفاهيم الأساسية والمهارات (والنظريات العلمية، والمخترعين أن وجد) الخاصة بكل درس					
٣	يصيغ أهداف إجرائية متسقة مع الأهداف ذات المستوى الأعلى و أهداف المادة.					
٤	يصيغ الأهداف إجرائية في ضوء فلسفة المادة والمحتوى العلمي وخصائص التلميذ.					
٥	يلائم الأهداف مع طبيعة المادة، والبيئة المحلية، وبيئة والمدرسة.					
٦	يخطط لاستخدام استراتيجيات التدريس ونماذج التعليم المختلفة.					
٧	يجهز بيئة التعلم (يحدد مصادر تعلم، تنظيم الفصل، المواد، خامات، أدوات، عدد، أجهزة، وغيرها).					
٨	يخطط لاستخدام الوسائل التعليمية اللازمة .					
٩	يخطط التدريس وأنشطته المواد العملية في ضوء النماذج المتقدمة لحل المشكلات لتنمية التفكير					
١٠	يخطط للأنشطة التربوية و المواد العملية التي تساعد على تنمية التفكير (الناقد ـ الابتكاري) ، ومهارات اتخاذ القرار والمهارات الحياتية ... وغيرها .					
١١	يخطط لأداره الأنشطة المواد العملية والمحافظة على نظامها وتحقيق الأمان فيها .					
١٢	يخطط لتقويم العملية التعليمية والأنشطة المواد العملية.					
	الجزء الثاني : الأداء المهني للمعلم					
	١ـ تمكن المعلم من المادة الدراسية :					
١	تهيئة التلاميذ للدرس بطريقة مناسبة بوسائل متعددة ومشوقة					
٢	نبرات الصوت تتسم بالوضوح والتنوع حسب الموقف التعليمي					

٣	مخارج ألفاظه واضحة ومفهومة				
٤	إلمامه بأساسيات المادة الدراسية ويشرح المفاهيم بطريقة صحيحة وتحليلية مستفيدا من أسلوب النظم في توضيحه للمفاهيم				
٥	يعالج المفاهيم في ضوء تفاعل وتكامل النظم ويعرض مفتاح الحل (system))				
	٢- التفاعل بين المعلم والتلاميذ :				
١	يقدم تهيئة غير تقليدية لكل درس في تنوع مستمر بما يجذب التلاميذ				
٢	يستخدم استراتيجيات تدريس تراعي احتياجات واهتمامات وتطلعات الطلاب نحو الابتكار والاختراع				
٣	يستخدم نماذج تدريسية متنوعة(حل المشكلات التكنولوجية - العصف الذهني - التعلم النشط-المناقشة.... وغيرها)				
٤	يعرض المفاهيم الأساسية في الدرس مبنية على النظريات العلمية والنظم التكنولوجية والاختراعات والمخترعين				
٥	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ويوفر فرص متساوية لإبداء الرأي وسماع الرأي الآخر				
٦	يحترم وجهات نظر التلاميذ ويشجع التلاميذ على المبادأة ويشيع جو من الألفة أثناء الدرس				
٧	يربط بين الخبرات السابقة للتلاميذ والمفاهيم والمهارات التي يريد إكسابها لهم				
٨	يدرب التلاميذ على الأسلوب العلمي و أسلوب حل المشكلات في التفكير				.
٩	يتيح الفرصة لكل تلميذ للتدرج في التعلم وفقا لسرعته الذاتية				
١٠	يوفر الظروف التربوية الملائمة للتعامل مع التلاميذ الموهوبين والمبتكرين ومع التلاميذ بطيئي التعلم				
	3 - قدرة المعلم على توصيل المعلومات والحقائق لتلاميذه :				
١	قدرته على تبسيط المعلومات لمستويات التلاميذ العقلية مستعين بنماذج توضيحية ان أمكن				
٢	يربط الدرس بالبيئة ومشكلات الحياة اليومية				
٣	يسير في الدرس بسرعة تتناسب مع قدرات التلاميذ المتنوعة				
٤	ينفذ العصف الذهني ويطرح أسئلة مناسبة لمستويات التلاميذ وتثير تفكيرهم				
	٤ ـــ استثمار المعلم لوقت الحصة :				
١	قدرة المعلم على السيطرة على التلاميذ داخل لفصل و أثناء تنفيذ النشاط المواد العملية				

م	البند					
٢	قدرة المعلم على تقسيم زمن الدرس في ضوء أهدافه والتنقل بين أجزاءه في فترات متزامنة غير محسوسة للتلاميذ					
٣	قدرة المعلم على استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة ومتنوعة بطريقة صحيحة					
٤	قدرة المعلم على توظيف مصادر التعلم بما يحقق أهداف الدرس					
	5 - استخدام المعلم للسبورة :					
١	الاهتمام بنظافة السبورة جيدا قبل الكتابة عليها وبعد الانتهاء من الدرس					
٢	يكتب التاريخين الهجري والميلادي على السبورة وعنوان الدرس					
٣	وضوح الخط على السبورة					
٤	التدرج في كتابة الملخص السبوري مع نمو الدرس					
٥	تنظيم المعلم للسبورة بشكل جيد					
٦	إشراك التلاميذ في صياغة الملخص السبوري					
٧	استخدام السبورة كوسيلة تعليمية أثناء الشرح					
	6 - استخدام المعلم للكتاب المدرسي ومصادر المعرفة المختلفة					
١	يكلف التلاميذ بإحضار الكتاب المدرسي معهم في الفصل وكتابة ملاحظات الدرس فيه					
٢	يكلف التلاميذ بحل تدريبات الكتاب المدرسي أثناء الحصة ويناقشهم فيها					
٣	يكلف التلاميذ بقراءة الدرس الجديد من الكتاب المدرسي في ضوء الأسئلة التمهيدية					
٤	يوضح بعض الفقرات غير الواضحة للتلميذ بالكتاب المدرسي					
٥	يكلف بعض التلاميذ بقراءة بعض الفقرات من الكتاب المدرسي والتعبير عما يفهمه في ضوء الفكر المواد العملية					
٦	يكلف التلاميذ بتلخيص بعض الموضوعات الدرس الواردة بالكتاب المدرسي					
	7 - استخدام المعلم للوسائل التعليمية :					
١	يستخدم مصادر مختلفة للتعلم النشط وللتدريب بحيث لا يكون هو المصدر الوحيد لتعلم التلاميذ					
٢	يستخدم العديد من الوسائل التعليمية ،وينوعها بما يتناسب مع أهداف الموقف التعليمي					
٣	يستفيد من البيئة المحلية ومصادرها المختلفة ومدى إمكانية استغلالها في تحسين العملية التعليمية					
٤	ينوع الأنشطة التعليمية ووسائلها لمواجهة حاجات الطلاب ومتطلبات تنمية التفكير					
٥	ينتج ويستخدم الوسائل التعليمية البسيطة اللازمة لتنمية التفكير ،ويوظف					

م	العبارة					
	الخامات البيئية المحلية فيها					
٦	يستخدم أنشطة إثرائية تناسب مجموعات مختلفة من التلاميذ في القدرات والأداء والتفكير					

م	العبارة					
	8 ـ تنفيذ أنشطة التعلم المواد العملية					
١	تهيئة بيئة الفصل ،ويوزع التلاميذ في مجموعات مناسبة ،ويعرف التلاميذ الإجراءات والقوانين المنظمة التي يجب الالتزام بها داخل الفصل					
٢	يصف الموقف المشكل و يجعل التلاميذ يدركون المشكلة المواد العملية ويشعرون بها					
٣	يتيح الفرصة للطلاب لتحديد المشكلة،أدرك أبعادها					
٤	يتيح الفرصة للطلاب لتحديد المطلوب لحل المشكلة المواد العملية					
٥	يوزع على التلاميذ الخامات والأدوات ومصادر التعلم					
٦	يتابع المجموعات ، ويلاحظ عمليات الحل ويؤكد على الاحتفاظ بالحلول غير المرغوبة، وحلول الإنتاج الابتكارى ، وتطبيق خطوات النماذج المتقدمة لحل المشكلات في تنفيذ النشاط					
٧	يراقب سلوك الطلاب ويتدخل مبكرا لعلاج المشكلات المتوقعة بشكل مناسب					
٨	ينمى العلاقات الإنسانية الإيجابية والقيم الاجتماعية المرغوبة بين التلاميذ (التعاون ـ الديمقراطية ـ المنافسة ـ اتخاذ قرارات ـ الاختيار من بدائل وغيرها....)					
٩	يقيم النشاط والمنتج في ضوء معايير الحكم عليه ،ويجرب المنتج التكنولوجي عمليا، ويخلق روح المنافسة بين المجموعات					
١٠	ينظم مكان التدريس وينهى النشاط بسؤال حول المشكلة المواد العملية لإعادة حلها من جديد أو تطويرها للتأكيد على التفكير التأملي و الابتكارى					
	9 ـ اهتمام المعلم بتنمية التفكير :					
١	يدرب التلاميذ على استراتيجيات توليد الأفكار وتحسينها وكتابة الأفكار في استمارات خاصة					
٢	يركز على المشكلات الاختراعية ويعرض نماذج للاختراعات ويربطها بمحتوى الدرس					
٣	يدرب التلاميذ على خطوات البحث العلمي وخطوات إنتاج الاختراع بما يثير تفكيرهم للاختراع					
٤	يشرك التلاميذ في أنشطة تتحدى قدراتهم وتنمي مهارات التفكير لديهم					
٥	ينظم المسابقات الإنتاج المواد العملية و يقيم المعارض للإنتاج التكنولوجي					

٦	يهتم بنماذج تنمية الابتكار ويطبقها في دروسه					
	10 - تحمس المعلم لعمله (لتدريس مادة التكنولوجيا)					
١	يظهر حماس أثناء تدريس مادة المواد العملية ويلتزم انفعاليا مع تلاميذه					
٢	يواظب على حصص مادة المواد العملية يقدم الجديد					
٣	يواكب التطورات الحديثة والتوصيات المتصلة بمجال التعليم والتدريب من خلال الاطلاع المستمر على كل جديد					
٤	يتابع الأبحاث ذات العلاقة بتعليم ا المواد العملية ا وتنمية التفكير ،ويحدد التوصيات المرتبطة بتخصصه وبظروف عمله وبيئته المحلية					
٥	يساهم في تدريب وتطوير كفايات معلمي المواد العملية ويساعدهم في أداء مهامهم					
	11 - الأنشطة اللاصفية في المواد العملية وتنمية التفكير					
١	ينشا جماعة المواد العملية وتنمية التفكير والإنتاج التكنولوجي المدرسية					
٢	يشترك في الإشراف على الرحلات العلمية المدرسية التي تخدم المواد العملية					
٣	يشترك في تنظيم المعارض والمسابقات الخاصة المواد العملية والإنتاج التكنولوجي					
٤	يشترك في الإشراف على جماعات الإنتاج التكنولوجي المواد العملية					

م	بنود البطاقة	مستويات الأداء				
		٠	١	٢	٣	٤
	12 - تقويم المعلم لأداء تلاميذه :					
١	يستخدم أساليب غير تقليدية في التقويم مثل(ملف أعمال التلميذ ،والملاحظة، والسجلات التراكمية،واستخدام العدد والأدوات والعمل على الأجهزة،والتقييم الذاتي وغيرها ...					
٢	يصمم ويستخدم الاختبارات الموضوعية الغير تقليدية ،واختبارات التفكير الابتكارى في تصميم وتنفيذ المنتج التكنولوجي					
٣	التعرف على الأخطاء الشائعة في كل نشاط المواد العملية ويرشد التلاميذ لكيفية تجنبها					
٤	يفسر نتائج الاختبارات ويستفيد منها في اتخاذ القرارات التربوية وتطوير تدريس المادة					
٥	يكشف على السلبيات والإيجابيات في المادة ويناقش المسؤولين فيها					
٦	يطلع أولياء الأمور على مستوى تقدم التلاميذ كل فترة ،ويوجههم نحو أساليب تنمية تفكير أبنائهم					

ثالثا: استمارة تقويم جودة التدريس

تعليمات للمقوم للتصحيح استمارة تقويم جودة التدريس

نظرا لامكانية اختلاف الأدوات التى تقيس الأداء من قطر إلى آخر ، وامكانية استخدام هيئة التقويم لبنود أخرى متعددة تراها لقياس أداء المعلم الذى يحقق معايير التدريس الجيد؛ فإن فريق اعداد الدليل يقدم إرشادات عامة فيما يلى لتصحيح المقوم لمثل هذه الأدوات.

تكون درجة المعلم على كل بند من بنود الاستمارة (٣) إذا حقق الأداء الذى يقيسه البند بمستوى جيد، فى حين تكون درجته (٢) إذا حقق الأداء الذى يقيسه بمستوى مقبول، وتكون درجته (١) إذا حقق الأداء الذى يقيسه البند بمستوى ضعيف أو لم يحققه.

الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستمارة تساوى عدد البنود مضروبا فى الدرجة (٣)، وكذلك تساوى الدرجة الكلية للاستمارة ككل تساوى عدد البنود الكلية بها مضروبا أيضا فى الدرجة (٣).

- يكون أداء المعلم جيدا على كل بعد إذا حصل على نسبة تعادل (٧٥٪) فاكثر من الدرجة الكلية للبعد.
- يكون أداء المعلم مقبولا على كل بعد إذا حصل على نسبة تتراوح ما بين (٦٦٪) من درجة البعد وأقل من (٧٥٪) منها.
- يكون أداء المعلم ضعيفا على كل بعد إذا حصل على نسبة أقل من (٦٦٪) من الدرجة الكلية للبعد نفسه.

استمارة تقويم جودة التدريس

اسم المدرسة:........................... الإدارة التعليمية:.................................

اسم المديرية:............................ اسم المقوم:......................................

م	البنود	المستوى			الشواهد والأدلة
		جيد	مقبول	ضعيف	
	أولاً: تخطيط المعلم للدروس				
١.	- يحدد المعلم أهدافاً واضحة للدروس.				
٢.	- تشتمل الأهداف جميع جوانب أداء الطالب المعرفية والوجدانية والمهارية.				
٣.	- يضع أهدافاً تنمي المهارات العقلية العليا.				
٤.	- يعرض محتوى الدروس بطريقة منطقية سليمة.				
٥.	- يصمم أنشطة تحقق أهداف الدروس.				
٦.	- يشرك المعلم طلابه في التخطيط لأنشطة الدرس.				
٧.	- يراعي الفروق الفردية بين الطلاب في تصميمه للأنشطة التعليمية.				
٨.	- يصمم الأنشطة التي تساعد الطلاب على الاستقلال الذاتي.				
٩.	- يخطط مراحل الدروس في ضوء الاحتياجات التعليمية للطلاب.				
١٠	- يسمح تخطيط الدرس باستخدام أساليب التعلم النشط أثناء التنفيذ.				
١١	- يصوغ أساليب تقويم تحقق أهداف الدرس.				
	ثانياً: تدريس المعلم داخل الفصل				
١.	- يثير المعلم دافعية الطلاب نحو التعلم.				
٢.	- يستخدم استراتيجيات تعليم وتعلم تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.				
٣.	- يتعامل مع استجابات الطلاب بمنطقية.				
٤.	- يدير المعلم حوارا بناءً بين طلابه.				
٥.	- يتيح فرصاً لممارسة عمليات ومهارات التفكير.				
٦.	- يتمحور التعليم حول الطالب.				
٧.	- الطلاب على وعي بأهداف الدرس.				
٨.	- يشخص نقاط القوة والضعف أولاً بأول في عملية التعلم.				
٩.	- يستخدم التغذية الراجعة الملائمة للطلاب.				
١٠	- يساعد طلابه على التأمل في كيفية التعلم.				

١١	- يهتم بتنمية الجوانب الوجدانية والمهارية للطلاب.				
١٢	- يشترك الطلاب في أداء أنشطة التعلم.				
١٣	- نسبة حديث الطلاب أعلى من المعلم في الحصة.				
١٤	- يشجع الطلاب على طرح تساؤلاتهم واستفساراتهم.				
١٥	- يعتمد على خبرات الطلاب خلال عرض الدرس.				
١٦	- يكلف الطلاب بأنشطة تعتمد على ممارسة مهارات التعلم الذاتي.				
١٧	- يتيح الفرص للتفاعل بين الطلاب وبعضهم البعض.				
	ثالثاً: التمكن من المادة العلمية				
١.	- يستطيع المعلم أن يجيب عن أسئلة طلابه.				
٢.	- يستخدم المفاهيم بطريقة صحيحة.				
٣.	- يعرض مادة علمية سليمة للطلاب.				
٤.	- يوظف مادته العلمية في أنشطة تعليمية.				
٥.	- يتابع أحدث التطورات في مادته العلمية.				
٦.	- يربط بين مفاهيم مادته ومفاهيم المواد الأخرى.				
٧.	- يستخدم مبادئ مادته في حل مشكلات تنتمي إلى مواد دراسية أخرى.				
٨.	- يساعد طلابه على اكتشاف التناقضات.				
٩.	- يتقبل الجديد في مادته العلمية.				
١٠	- يوظف مادته العلمية في أنشطة تعليمية.				
١١	- يتابع أحدث التطورات في مادته العلمية.				
١٢	- يربط بين مفاهيم مادته ومفاهيم المواد الأخرى.				
١٣	- يستخدم مبادئ مادته في حل مشكلات تنتمي إلى مواد دراسية أخرى.				
١٤	- يساعد طلابه على اكتشاف التناقضات.				
١٥	- يتقبل الجديد في مادته العلمية.				
	رابعاً: تقويم المعلم للطلاب				
١.	- يشجع المعلم طلابه على التقويم الذاتي.				
٢.	- يشخص نقاط القوة والضعف لدى طلابه.				
٣.	- يصمم أدوات لتقويم أداء طلابه.				
٤.	- يهتم بالتقويم الشامل لطلابه.				
٥.	- يستفيد من نتائج التقويم في إثراء عملية التعلم.				

٦.	- يصمم أنشطة إثرائية لعلاج نقاط الضعف لدى طلابه.				
٧.	- يستخدم نتائج التقويم في تحسين أدائه.				
٨.	- يعي الطلاب دور التقويم في عملية التعلم.				
٩.	- يوظف المعلم التقويم في تعلم الطلاب.				
	خامسا: مناخ التعليم والتعلم				
١.	- يؤكد المعلم على المساواة والاحترام في حجرة الدراسة.				
٢.	- يقدر جميع إنجازات طلابه.				
٣.	- يتسم مناخ بيئة حجرة التعلم بالأمن والأمان.				
٤.	- يتسم مناخ بيئة حجرة التعلم بالديمقراطية				
٥.	- يصغى المعلم جيداً لطلابه.				
٦.	- يهيئ مناخاً اجتماعياً للتعلم.				
٧.	- يتقبل المعلم آراء طلابه جيداً أثناء الدرس.				
٨.	- يشجع حرية النقاش بين طلابه.				
٩.	- يشجع الطلاب على المشاركة بأفكارهم.				
١٠	سادساً: المساعدات الفردية للطلاب				
١١	- تتم مراعاة احتياجات الطلاب واستعداداتهم.				
١٢	- يراعي المعلم متطلبات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.				
١٣	- يكلف الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بأداء أنشطة ملائمة لهم.				
١٤	- يتعلم ذوو الاحتياجات الخاصة طبقاً لسرعتهم الذاتية.				
١٥	- يسعى المعلم لتوطيد علاقة ذوي الاحتياجات الخاصة بأقرانهم العاديين.				
١٦					

❀❀❀❀❀❀❀❀❀

قائمة المراجع

- أولاً : المراجع العربية .
- ثانياً : المراجع الأجنبية .

أولا : المراجع العربية

١. إبراهيم السيد درويش : مهارات التدريس وتطبيقاتها في التربية الفنية ، دار السلام للطباعة ، القاهرة ، ١٩٩٥م .

٢. إبراهيم القاعود : أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافيا ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الأردن، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد السابع، ١٩٩٥.

٣. إبراهيم عصمت مطاوع وآخرون : إعداد المعلم التعليم الفني بالوطن العربي، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٨١ .

٤. أبو الفتوح رضوان : منهج المدرسة الابتدائية ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٧٣

٥. إحسان محمود الحلبي : الكفايات اللازمة لمعلمي الملابس الجاهزة بالتعليم الصناعي بمصر ومدى توافرها بالبرنامج الحالي بكلية التربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة ، ١٩٨٨

٦. أحمد حسين القاني : تطوير مناهج التعليم، ط١، (القاهرة : عالم الكتب، ١٩٩٩).

٧. ـــــــ: الوسائل التعليمية والمنهج المدرسي ، (القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، ١٩٩٣) .

٨. ـــــــ :المناهج بين النظرية والتطبيقية ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ط ٤ ، ١٩٩٥) .

٩. أحمد حسين اللقاني ، على الجمل:معجم المصطلحات التربوية فى المناهج وطرق التدريس ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ط١، ١٩٩٧) .

١٠. أحمد جابر، ومصطفى زايد: أثر استخدام المشاركة للجماعة في الدراسات الاجتماعية بالصف الثاني الإعدادي على تحصيل التلاميذ وتنمية اتجاهاتهم نحو العمل الجماعي، مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط، العدد (١٠)، المجلد (١)، يناير، ١٩٩٤.

١١. أحمد حيدراوى : التعلم التعاوني، المؤتمر التربوي السنوي الثامن، وزارة التربية والتعليم، البحرين، ١٩٩٢.

١٢. أحمد زكى صالح : علم النفس التربوي / ط٥، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٥ .

١٣. أحمد عبد الرحمن النجدي : أثر بنية التعلم التعاوني والتنافسي على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في الكيمياء واتجاهاتهم نحو الأداء العملي، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية - جامعة حلوان، العدد (٣، ٤)، المجلد (٢)، سبتمبر وديسمبر، ١٩٩٦.

١٤. أحمد عبد الرحمن النجدي: المنهج في عصر ما بعد الحداثة، ط١ ، (القاهرة : دار الأقصى للطباعة ، ٢٠٠٤) .

١٥. أحمد عبد الرحمن النجدي : المنهج والقرن الحادي والعشرين، ط١ ، القاهرة : الأنجلو المصرية، ٢٠٠١) .

١٦. علي أحمد مدكور : مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، ط١،(القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨).

١٧. احمد محمد حسين عباس : برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن وتجريبه ، رسالة دكتوراه "غير منشورة " ، كلية التربية – جامعة عين شمس ، ١٩٨٤ .

١٨. أمام مختار حميدة وآخرون : تنظيمات المناهج وتطويرها، الجزء الثاني ، ط ١، (القاهرة : دار زهراء الشرق، ١٩٩٨).

١٩. إيمان الصافورى : أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية بعض مهارات السلوك الاجتماعي"، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية - جامعة حلوان، ١٩٩٧.

٢٠. تمام إسماعيل تمام : آفاق جديدة في تطوير مناهج التعليم في ضوء تحديات ق٢١، ط١، (القاهرة : دار الهدي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠) .

٢١. جابر عبد الحميد جابر ، طاهر عبد الرازق : أسلوب النظم بين التعليم والتعلم ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٨ .

٢٢. جابر عبد الحميد وآخرون : مهارات التدريس ، دار النهضة ، القاهرة ، ١٩٩٦ م .

٢٣. جلاديش جاردنر جليكنز ، هيلين شاكنز ، ويليم بوير ، هؤلاء أطفالكم ، ترجمة : عفاف محمد فؤاد ، الكرنك ، مجموعة الألف كتاب رقم (٦) ، بدون تاريخ للنشر .

٢٤. جمال عبد الرازق أبو الخير : تخطيط برامج لتربية الفنية في المدرسة الابتدائية المصرية في ضوء البحوث والنظريات المعاصرة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الفنية – جامعة حلوان ١٩٨١ .

٢٥. حسن شحاتة : المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، (القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب ، ٢٠٠١).

٢٦. حامد عبد السلام زهران : علم النفس النمو ، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ١٩٧٢ .

٢٧. حسن محمد العارف : أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسياً في مادة العلوم، المؤتمر الثامن للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية - جامعة عين شمس، في الفترة من ٢٥ – ٢٦ سبتمبر، ١٩٩٦.

٢٨. حسين سليمان قورة : الأصول التربوية في بناء المناهج ، ط٥ ، دار المعارف بمصر، ١٩٧٧ .

٢٩. حلمي احمد الوكيل : تطور المناهج – أسبابه – أسسه – أساليبه – خطواته – معوقاته ، ط٢ ، القاهرة ، الانجلو المصرية، ١٩٨٢ .

٣٠. ـــــ ، محمد المفتى : أسس بناء المناهج وتنظيماتها ، كلية التربية – جامعة عين شمس ، ١٩٨٠/ ١٩٨١

٣١. ـــــ: المناهج ، المفهوم ، العناصر ، الأسس ، التنظيمات ، التطوير ، (القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، طبعة جامعية ، ١٩٩٦) .

٣٢. ـــــ ، حسين بشير محمود:الاتجاهات الحديثة فى تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى ، (القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط١ ، ١٩٩٩) .

٣٣. ـــــ ، ومحمد آمين المفتى:المناهج مفهومها – أسسها – عناصرها – تنظيماتها ، (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٩١) .

٣٤. ـــــ:المناهج ، (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٩٢) .

٣٥. ـــــ:المناهج ، المفهوم ، العناصر ، الأسس ، التصميمات ، التطوير ، (القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، طبعة خاصة ، ١٩٩٦) .

٣٦. حلمي عمارة : فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الكمبيوتر لتلاميذ المدارس الثانوية الصناعية، المؤتمر التربوي الأول

"اتجاهات التربية وتحديات المستقبل"، كلية التربية والعلوم الإسلامية ـ جامعة السلطان قابوس، في الفترة من ٧ ـ ١٠ ديسمبر، ١٩٩٧.

٣٧. حمدى محمد محمد البيطار: "فعالية برنامج للتعلم الذاتي باستخدام الكمبيوتر لتدريس مقرر حساب الإنشاءات في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز والقدرة المكانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الصناعية"، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية ـ جامعة أسيوط.

٣٨. خليل يوسف الخليلي وآخرون: تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دبي، دار العلم، ١٩٩٦.

٣٩. دراكوف،وكوزيتنوف : الميكانيكا الإنشانية ،ترجمة سليمان المنير ،القاهرة ،دار أمير للطباعة والنشر، ١٩٨٠ .

٤٠. رفعت محمود بهجات: التعلم الإستراتيجي مدخل مقترح لتنمية التفكير العلمي، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٢.

٤١. روبرت • ف• ماجر : الأهداف التربوية ، ترجمة : جابر عبد الحميد ، سعد عبد الوهاب ، ط١ – المعهد الكندي بتايوان – بغداد ، ١٩٦٧ •

٤٢. روث •م•بيرو : جان بياجيه وسيكولوجية نمو الأطفال ، ترجمة : فيولا فارس البيلاوى ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٧ •

٤٣. السعيد الجندي عبد العزيز: أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التاريخ على التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المؤتمر العلمي السابع "التعليم الثانوي وتحديات القرن الحادي والعشرين، القاهرة، في الفترة من ٧ ـ ١٠ أغسطس، ١٩٩٥.

٤٤. سهيلة أبو السميد : إعداد برنامج لتنمية الكفايات التربوية لأعضاء هيئات التدريس بكليات المجتمع ، الكليات المتوسطة لإعداد المعلمين في الأردن ، رسالة دكتوراه "غير منشورة " كلية التربية – جامعة عين شمس ، ١٩٨٥

٤٥. صالح دياب هندي وهشام عامر عليان : دراسات في المناهج والأساليب العامة ، ط٧ ، (القاهرة : دار الفكر ، ١٩٩٩) . .

٤٦. صلاح الدين خضر : أساسيات في تدريس الفنون ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٢م•

٤٧. ـــــــ : بناء برنامج لإعداد معلمى التصميم والزخرفة بالتعليم الثانوى الصناعى فى ضوء الكفايات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ـ جامعة حلوان، ١٩٩١ .

٤٨. ـــــــ : بناء منهج للتربية الفنية للصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الاساسى فى ضوء الهيكل البنائى لبرنامج سيمريل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ـ جامعة حلوان ، ١٩٨٤ ، ١٩٨٥ .

٤٩. ـــــــ: قراءات في المناهج وطرق التدريس ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٢م.

٥٠. ـــــــ: أثر استخدام كل من إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتقليدي على تحصيل الطلاب للغة الفن واتجاهاتهم نحو التربية الفنية، مجلة كلية التربية - جامعة حلوان، دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الرابع، العدد الثالث، ١٩٩٧.

٥١. صلاح عبد الحميد مصطفي : المناهج الدراسية ، عناصرها وأسسها وتطبيقها ، ط١ ، (السعودية: دار المريخ للنشر ، ٢٠٠٠) ، ص ص ١٧١: ١٧٢ .

٥٢. عادل حسين أبو زيد:تصميم برنامج لطلاب المدرسة الفنية الصناعية المعمارية في ضوء متطلبات سوق العمل وقياس فعاليته ، (رسالة دكتوراه ، "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ١٩٩٧) .

٥٣. ـــــــ: برنامج مقترح للرسم المعماري والتنفيذي لطلاب شعبة الصناعات المعمارية بكلية التربية بالزمالك (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة حلوان ١٩٩٢) .

٥٤. ـــــــ: فعالية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية لتدريس مادة التكنولوجيا المؤتمر العلمي الحادي عشر الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة، كلية التربية ـ جامعة حلوان ١٢ ـ ١٣ مارس ٢٠٠٣

٥٥. ـــــــ: فعالية استراتيجية التعلم حتى التمكن فى تنمية مستويات الأداء المهارى لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية المعمارية الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث المجلد الثاني الكتاب الرابع عشر خريف ٢٠٠٢

٥٦. ــــــــ: فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس حساب الإنشاءات على تنمية التفكير الابتكارى والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية المعمارية، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم مجلة تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث، المجلد الثالث عشر شتاء ٢٠٠٣ الكتاب الأول.

٥٧. ــــــــ ، إحسان زكى در دير: المدخل الاستراتيجي لاستنباط منهج للصيانة والترميم للمنشآت المعمارية ذات القيمة الحضارية، المؤتمر العالمي الثالث رسالة الفنون لجميلة في عالم بلا حدود ـ كلية الفنون الجميلة،

٥٨. ــــــــ وإحسان الدرديري: برنامج مقترح لإعداد متخصص صيانة وترميم التراث الحضاري في ضوء متطلبات سوق العمل (المؤتمر العلمي الثالث من ١٧ : ١٩ إبريل ٢٠٠١، كلية الفنون الجميلة جامعة حلوان) .

٥٩. ــــــــ ، ميرفت صالح محمد: معايير ومؤشرات أداء معلم التعليم الصناعي شعبتي (عمارة وخشبية) ومدى توافرها في عينة من الطلاب المعلمين وخريجي كلية التربية جامعة حلوان، المؤتمر العلمي الثاني عشر التعليم للجميع.. التربية وأفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي٢٨ ـ ٢٩ مارس ٢٠٠٤ كلية التربية ـ جامعة حلوان

٦٠. ــــــــ: فاعلية المدخل التكنولوجي فى تدريس مادة تكنولوجيا البناء لطلاب التعليم الثانوى الصناعى على التحصيل الدراسى وتنمية التفكير الإبداعى ، المؤتمر العلمي السنوى الرابع عشر ، من ١٩-٢٠ مارس ٢٠٠٦ ، اكتشاف الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم وتعليمهم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول ، كلية التربية ، جامعة حلوان ٢٠٠٦.

٦١. ــــــــ ، ايهاب حمزة : فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات الإنتاج الإذاعي لطلاب شعبة الوسائل التعليمية والمكتبات بكلية التربية جامعة حلوان ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث، المجلد السادس عشر ٢٠٠٦ الكتاب السنوى

٦٢. ــــــــ: فاعلية نموذج تدريسى لتنمية مستويات الاداء المهارى فى تنفيذ الشدات المعدنية ومهارات ما وراء المعرفة لطلاب المدارس الفنية المتقدمة المعمارية المؤتمر العلمي السنوى الثامن عشر ، كلية التربية ، جامعة حلوان ٢٠١٠

٦٣. ــــــــ:محاضرات في طرق تدريس العلوم الهندسية والتكنولوجية ، (القاهرة ، مكتبة المهندس ، ٢٠٠٤) .

٦٤. عبادة أحمد عبادة : أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مقرر الأجهزة والمعدات الكهربية لتلاميذ الصف الثاني الثانوي الصناعي على التفاعل اللفظي وتحصيلهم الدراسي، مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط، العدد الثالث عشر، الجزء الأول، يناير ،١٩٩٧

٦٥. عبد المنعم حسين، ومحمد خطاب: أثر أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي في العلوم واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، العدد (٢٨)، ١٩٩٣.

٦٦. علي محيي الدين راشد، وآمال محمد محمود: فعاليات مادة المشروعات التكاملية في تنمية قدرات التفكير التباعدى والتوافق الدراسي لدى الطالبات/ المعلمات "دراسة حالة"، المؤتمر العلمي السنوي العاشر، التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي، في الفترة من ١٣ - ١٤ مارس، ٢٠٠٢، كلية التربية - جامعة حلوان.

٦٧. عمر شاهين ،يحيى الرخاوى : علم النفس تحت المجهر ، القاهرة ، دار الكتب العلمية، ١٩٦٨ .

٦٨. عنايات محمود نجلة : تجريب استخدام التعلم التعاوني في الجامعة، المؤتمر الرابع "مستقبل التعليم في الوطن الربى بين الإقليمية والعالمية"، كلية التربية - جامعة حلوان، الجزء (٣) ،في الفترة من ٢٠ - ٢١ إبريل ،١٩٩٦ .

٦٩. غادة محمود نجيب محمود: "تقويم محتوى كتابي الخرسانة وحساب الإنشاءات للصفين الثاني والثالث الصناعي في ضوء الأهداف المنشودة"، رسالة ماجستير "غير منشورة"، معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة، ٢٠٠٢.

٧٠. فؤاد أبو حطب ، أمال صادق : علم النفس التربوى ،ط٢، الانجلو المصرية ، ١٩٨٠ .

٧١. فارعة حسن محمد : تطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى طالبات المستوى الرابع - كلية التربية - جامعة أم القرى ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، المجلد الحادي عشر ، ١٩٨٥ .

٧٢. فاروق حمدى حافظ الفرا : وضع برنامج لتطوير بعض كفايات تدريس الجغرافيا لدى ملم المرحلة الثانوية بالكويت ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة عين شمس ، ١٩٨٢ .

٧٣. فتحية حسنى محمد: فاعلية أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي "دراسة تجريبية"، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد (١٠)، الجزء (٧)، ١٩٩٤.

٧٤. فتحي يونس وآخرون : المناهج ، الأسس ، المكونات ، التنظيمات، التطوير، ط١ ، (عمان : دار الفكر ، ٢٠٠٤) ، ص ص ٢٧٧ : ٢٨٤ .

٧٥. فرماوى محمد ، وحياة المجادى : مناهج وبرامج وطرق تدريس رياض الأطفال وتطبيقاتها العملية ، وكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٩٩م .

٧٦. فريد أبو زينة، ومحمد خطاب: أثر التعلم التعاوني على تحصيل الطلبة في الرياضيات ولتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة (١٠)، العدد (١١)، ١٩٩٥.

٧٧. فيكتور لونفيلد : طفلك وفنه ، ترجمة : سامى على الجمال ، القاهرة ، مكتبة الأداب ومطبعتها ، ١٩٦١ .

٧٨. فوزي طه إبراهيم ، ورجب الكلزة : المناهج المعاصرة ، ط٢، (الإسكندرية: منشأة المعارف، ٢٠٠٠) .

٧٩. شكرى حسن ريان : المناهج الدراسية ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ .

٨٠. كلية التربية : جامعة عين شمس ، البنك الدولى ، مستوى معلم المرحلة الاولى بمصر ، ١٩٨٢ .

٨١. كوثر حسين كوجك : مقدمة فى علم التعليم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٧

٨٢. ـــــــ ، وأخرون : التكنولوجيا وتنمية التفكير ،ج.م.ع ،وزارة التربية والتعليم ،الصف الأول الإعدادي- الفصل الدراسي الأول ،٢٠٠١ / ٢٠٠٢.

٨٣. ـــــــ : اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، التطبيقات في مجال التربية الأسرية "الاقتصاد المنزلي"، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨ .

٨٤. ماجدة عباس سليم : أثر التدريب على صياغة اهداف التدريس صياغة سلوكية على تدريس التربية الفنية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة حلوان، ١٩٨٢، .

٨٥. مانيرفا رشدي أمين: فعالية التعلم التعاوني في إكساب طالبات شعبة رياض الأطفال مهارتي عزف وغناء النشيد، مجلة كلية التربية – جامعة حلوان، دراسات تربوية واجتماعية ،المجلد السابع ،العدد الأول والثاني ،يناير وإبريل ، ٢٠٠١ .

٨٦. مجدي عزيز إبراهيم: قضايا تربوية وتعليمية معاصرة، ط١(القاهرة: دار نهضة الشرق، ٢٠٠٢)، ص ص ٣٣ : ٣٦ .

٨٧. محمد إسماعيل عبد المقصود: تدريس الدراسات الاجتماعية، تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي، العين، مكتبة الفلاح، ٢٠٠٠.

٨٨. محمد أمين المفتى : نموذج مقترح لإعداد المعلم بمصر ، مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى ، رابطة التربية الحديثة ، فى افترة من ١١-١٣ ابريل ١٩٨٧ .

٨٩. محمد الخوالدة: منظومة البناء المعرفي وطرائق تدريسها، المؤتمر العربي الثالث حول "المدخل المنظومي في التدريس والتعلم" إبريل ٢٠٠٣

٩٠. محمد حسن المرسى: فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي، المؤتمر العلمي السابع "التعليم الثانوي وتحديات القرن الحادي والعشرين"، القاهرة، في الفترة من ٧ – ١٠ أغسطس، ١٩٩٥.

٩١. محمد زيد حمدان : تطوير المنهج مع استراتيجيات تدريسه ومواده المساعدة ، ط١، (الفيحاء: دار التربية الحديثة، ٢٠٠٠)

٩٢. محمد عبد الله عبيد: "الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ الصف الثاني الصناعي في مقرر حساب الإنشاءات وعلاقتها بالاستعدادات العقلية والقدرات العقلية"، رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية – جامعة أسيوط، ١٩٩١.

٩٣. محمد محمد حسن: أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الابتكارى والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق، العدد (٢٥)، ١٩٩٦.

٩٤. ملف أعضاء فريق المراجعة (التعليم العام - المعاهد الأزهرية : اصدرات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد٢٠٠٩ م

٩٥. ملف التقدم للاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي لمرحلة التعليم الأساسي (التعليم الابتدائي - التعليم الإعدادي) تعليم عام/معاهد أزهرية: اصدرات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد٢٠٠٩ م

٩٦. دليل الممارسات المتميزة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي : اصدرات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد٢٠٠٨ م

٩٧. وزارة التربية والتعليم: أهداف مادة الخرسانة وحساب الإنشاءات "جميع أقسام العمارة"، مجمع التحرير، الإدارة العامة للتعليم الصناعي، ١٩٩٨.

٩٨. يعقوب الشديفات : "أثر طريقة التعلم التعاونى على تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الجغرافيا واتجاهاتهم نحوها" ،رسالة ماجستير "غير منشورة"، جامعة اليرموك، ١٩٩٢ .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

96– ASCD (1988): "Content of the Curriculum", Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD Yearbook, 1988, U. S. A.

97– (2) Ashley Kent : School Subject Teaching , The History And Future OF The Curriculum , 1st ed , (London : Kogan Publishing Inc. , 2000) , PP.238:242

98– Anderson, M. "Metacognition in Compulation". AAAI spring ymposium on metacognition in comgntation, 2005 Available at: http: // www. Cs umd. Edu/ ~ anderson/Assmc

99– A.V. Kelly : The Curriculum ,Theory And Practice , 5th ED. , (London : SAGE Publication , 2005), P.P 101: 102 .

100– Brad and Terr Thro D. E: Technology, New York, Columbus, Ohio Woodland Hills California, 1999.

101- Burrell, H. (2006). Thinking skills, ICI and Geography unit 10.A village in India. <http..//www.mape.uk/curriculum/pdf-geography/ICI.Geography.Pdf.

102- Burrell, H. (2006). Thinking skills, ICI and Geography unit 10.A village in India. <http..//www.mape.uk/curriculum/pdf-geography/ICI.Geography.Pdf.

103- (1)Decker f . Walker : Fundamentals Of Curriculum , (London : Laurence Erlbaum Associates, Inc, 2003) , P.P 94 :100

104- Deborah Dezure : Learning From Change , 1 st ed.,(London : Kogan Page Publishers, 2000), P.P. 149 :150 .

105- Edwars, Ebert: "The Cognitive Spiral": Creative Thinking and Cognitive Processing, the J. of Creative Bh, Vol. (28), No. (4), 1994.

106- Esther, K (2007):Transfer from Structured to Open Ended problem Solving in AComputer ized Metcocognitive Environment.Learning and Instruction17(6),688 -707.

107- Good Carter: Dictionry of Education, London, Mc- Grow Hill book co., (1975) , P.137 .

108- - Costa. Components of Awell Developed Thinking Skills Program . 2002. Available at : http://www.newhorizons. org/strategies/ thinking/ costa2.htm. Hummond, L.D. & et al. Thinking about Thinking: Metacognition . 2003 . Available at: www. Learner.org/ channe// courses// earning – classroom. 216- Hurt.

109- Corliss ,S.B. " The Effects of Reflective Prompts and Collaborative Learning in Hypermedia Problem-based Learning Environments on Problem Solving and Metacognitive Skills ". Doctor of Philosophy , The University of Texas at Austin , August 2005 . Available at :

110- Fogiel M.: "the Psychology Problem Solver", Research and Education Association, U. S. A., New Jersey, 1995.

111– Getzels, J. W..: "Creativity and Human Development", in the Foundations of Students Learning, New York, Pergamon Press, 1991.

112– I makiya , II & Rogers M: "Designing & Technology In Primary School" . M-London :Routed age, 1992, p.303

113– Invisi. Christopher, L: Nurturing Giftedness in all chidden through original research project discovery, final report office of educational research and improvement. Washington. 1995. ERIc.Ed 416620

114– James K. Brauknian: Design Technology Education Activities for Elementary Student Technology Teacher, Vol. (52), No (8), 1993, P 15.

115– James A .Beame:"Introduction, What is Coherent Curriculum in James A. Beame (ed)" : Toward Coherent Curriculum, Association For Supervision and Curriculum Development, Alexandria ,VA ,1995 .

John M. Ritz, D. T. E: Design Briefs: Writing Dynamic Tearing Actives Technology Teacher, Vol. (51), No (5), Feb 1992, P33.

116– John. Monroe, Dte : Technology 2000 preparing for the next Generation of Technology Education , Technology Teacher, Vol. (54), No (6), March 1995, P 4.

117– Johannes, A, S, : Creativity in Education Revisited Reflection in Aid of Progression of Creative Beth, Vol. (28), No. (1), 1994.

118– John D. Mcneil, Contemporary In Thought And Action, (U.S.A .:Wiley And Sons, Inc, 2006), P.P.97:107

119– Lind – A. E – Reksten: Using Technology to Increase Student Learning. U. S. A. Crown press, in A Sage Publications Company Thousand Oaks California, 1998.

120– Lutfiyya L. A: Mathematical Thinking of High School Students in Nebraska, International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, Vol. (22), No. (1), 1998.

121– Martens,R,(2004): The Development of Student Metacognition and Self Regulated Learning in thr Classroom by Monitoring Learning

Strategies and Response Certitude on Assessments, phD dissertation, the University of Kansas, Dis.Abs.,Int.,DAI-A65109.

122- Meale , M . S . "The Effect of Goal Setting , Self-Evaluation and Self -Reflection on Student Art Performance in Selected 4th and 5th Grade Visual Art Classess " . Doctor of Philosophy , The Florida State University , 2005 .Available at :

http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-04122005-001818/unrestricted/meale04_07.pdf

123- Michael F . D . Young : The Curriculum Of The Future from The New Sociology Of Education To Critical Theory Of Learning .1st .,(London : Falmer Press Group , 1998) , P.P. 50:56 .

124- North Carolina Dept. Of Environment and Natural Resourses : Solid Waste Management in North Carolina : Curriculum Resource Guide For Teachers, Watauga County Board of Education, Boone, NC. 1995

125- Ornstein, Allan, C.,: "Creative Thinking - in Strategies for Effective Teaching", U. S. A., Brown Comp, 1995.

126- Oxford English Dictionary – x1 – u, Oxford & London, P 137.

127- Sarver, M.E. " Metacognition and Mathematical Problem Solving: Case Studies of Six Seventh-Grade Students " .EdD , Montclair State University, 2006, AAT3205987.Available at : http://library.montclair.edu/NewAcquisitions/NewAcq20060406.html

128- Tamez , J . & Surles , R . Learning Environments:Metacognitive Strategies That Facilitate the Learning Process . 2004 . Available at : http://swiki.cs.colorado.edu:3232/dlc-2004/362

129- Todd, R:A New Paradigm For school (in) JJ Kirkwood and P.N Foster (ED), Elementary school Technology Education, the 46th

year book of the American Council on Technology Teacher Education. Encina CA : Glico Publishing, 1997 PP.199-217

130– Thamraksa , c. " Metacognition : A Key to Success for EFL Learners " . BU Academic Review, Vol (4) , No . (1). 2004 . Available at : http://tulip.bu.ac.th/~chutima.t/metacognition.htm . Thomas, Armstrong: Awake ring Genius in the class room. (ASCD). U.S.A. 1998. P130.

131– Torrance, P, & Safler, T (1990) the Incubation Model, of Teaching Buffalo, Ny, Hearly Linited.

132– Vincet J. Walencik: Assessing Children's Technological Problem Solving – Abilities Monitoring Attainment for Progression by David Layton Innovations in Science and Technology Education, Vol. (111), P95.

133– (1) V.K . Rao : Principles Of Curriculum , (New Delhi : A .P . H Publishing Corporation , 2005) , P.P . 1:4 .

134– Vladimir Hubka. W. Er nst Eder: Design Science, Springier Verlag , London Limited, 1996.

135– Anday Porter, S. et al (2000) Improving Student Organizational Skills Through the Use of Organizational Skills in the Curriculum, M. A. Research Project, Saint Xavier Uni. And Skylight Professional Development.]

136– Astington Jenet Wilde (1998): "Theory of Mind Goes to School", in Schere Marge (Ed), "How Brain Learn", Educational Leadership Mag. Vol. 56, No. 3, November, Association for Supervision and Curriculum Development, P. 46-50.

137– Bruer Johnt (1998): "Brain Science, Brain Fiction" in Scherer Marge (Ed) "How the Brain Learns" Educational Leadership Mag. Vol. 52, No. 3, November, Association for Super Vision and Curriculum Development, PP. 14-20.

138- jensen Eric (1998): "Teaching which Brain Mind", Asociation for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

139- Kurt W. Fischer & Samuel P. Rose (1998): "Growth Cycles of Brain and Mind" in Chere Marge (Ed), "How Brain Learn", Educational Leadership Mag, Vol. 56, No. 3, November 1998, Association for Supervision and Curriculum Development.

140- Lowery Lawrence (1998): "How New Science Curriculums Reflect Brain Research", in Schere Marge (Ed) "How Children Learn" Educational Leadership Mag, March, Vol. (54), No. (6), P. (26-31).

141- Marcia D'Arcangelo (1998): "The Brains Behind the Brain" in Schere (Ed) "How Children Learn" Educational Leadership Mag, March, Vol. 54, No. 6, PP. 20-26.

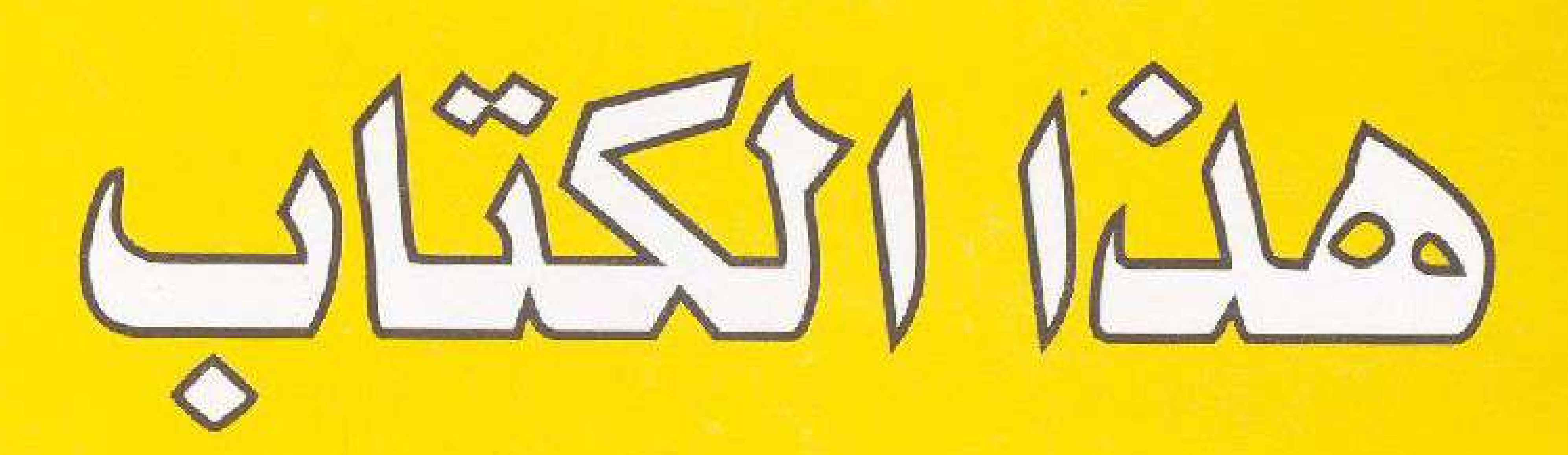
142- Sprenger Marilee (1999): "Learning & Memory, The Brain in Action", Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, VA.

143- Sylwester Robert (1998): "Art for the Brains Sake", in Schere (Ed) "How Children Learn" Educational Leadership Mag. March, Vol. 54, No. 6, PP. 31-36.

144- Sylwester, R. (1995): "Acceleration of Neurons: An Educators Guide to the Human Brain", Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA

145- Wolfe Paticia (2001): "Brain Matters, Translating Research into Classroom Practice", Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

146- Wolfe Pat, Brandt Ron (1998): "What do we Know from Brain Research?" In Scherer Marge (Ed) "How the Brain Learn" Educational Leadership Mag , Vol. 56, No. 3, November,



يقدم رؤية شاملة لتوضيح مفهوم المناهج ، وأسس بنائها ، ومكوناتها ، ثم يبين شكل مناهج التعليم من منظور مستقبلى ، حيث يشتمل على سبعة فصول :

يتناول الفصل الأول «**المناهج مفهومها ومكانتها فى العملية التربوية**» فيعرض لتطور مفهوم المنهج ، ثم العوامل التى ساعدت فى تطويره. ثم يوضح المنهج بمفهومه الحديث ، مبينا الأبعاد التى تحدد معنى هذا المفهوم .

ويوضح الفصل الثانى « **أسس بناء المناهج** » حيث يستعرض بالتفصيل كل من : الأساس السيكولوجى ، والاجتماعى ، والفلسفى .

ويستعرض الفصل الثالث : « **مكونات المنهج** » ، من خلال : تحديد واختيار الأهداف ، واختيار محتوى المنهج ، واختيار الخبرات والأنشطة التعليمية للمنهج ، تقويم المنهج .

ويوضح الفصل الرابع : « **التدريس** » من حيث ماهيته ، والصفات الواجب توافرها فى طريقة التدريس الناجحة ، ثم يبين العلاقة بين التدريس وعملية الاتصال ، ويختتم الفصل بعرض لعمليات تصميم التدريس .

ويقدم الفصل الخامس عرضا مفصلاً لـ « مهارات التدرس فى مجال التخطيط للتدريس » بتوضيح مهارات التخطيط ، ومهارات تحديد مفاهيم ومهارات ، وقيم ، واتجاهات الدروس ، ومهارات تحديد وصياغة الاهداف ، ويختتم الفصل بإلقاء الضوء على ممارسات المعلم للتخطيط للتدريس فى ضوء معايير الجودة .

يقدم الفصل السادس : « **مهارات التدريس فى تنفيذ عمليتى : التعليم والتعلم** » ، من خلال استعراض مهارات « بدء الدرس » « التهيئة » ، الشرح ، الإلقاء ، المناقشة ، . . . . . الخ) ، ويختتم الفصل بإلقاء الضوء على ممارسات المعلم لتنفيذ عمليتى : التعليم والتعلم فى ضوء معايير الجودة.

واخيرا الفصل السابع : « **مهارات التدريس فى تقويم عمليتى : التعليم والتعلم** » والذى يتناول مهارات « تقويم التعلم » من خلال استعراض كيفية إعداد وتطبيق الاختبارات ويختتم الفصل بإلقاء الضوء على ممارسات المعلم لتنفيذ عمليتى : التعليم والتعلم فى ضوء معايير الجودة .

